



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

Mariana Perez Bastos

**A agroecologia urbana entre o pragmatismo e a radicalidade:** uma avaliação da trajetória do Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo à luz do enfoque de Educação para o Ecodesenvolvimento

FLORIANÓPOLIS

2019

Mariana Perez Bastos

**A agroecologia urbana entre o pragmatismo e a radicalidade:** uma avaliação da trajetória do Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo à luz do enfoque de Educação para o Ecodesenvolvimento

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestra em Sociologia Política  
Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique Freire Vieira

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Bastos, Mariana Perez

A agroecologia urbana entre o pragmatismo e a radicalidade : uma avaliação da trajetória do Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo à luz do enfoque de Educação para o Ecodesenvolvimento / Mariana Perez Bastos ; orientador, Paulo Henrique Freire Vieira, 2019. 215 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Sociologia Política. 2. Associativismo civil. 3. Agroecologia urbana. 4. Educação para o ecodesenvolvimento. 5. Ecocidadania. I. Vieira, Paulo Henrique Freire. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Sociologia Política. III. Título.

Mariana Perez Bastos

**A agroecologia urbana entre o pragmatismo e a radicalidade:** uma avaliação da trajetória do Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo à luz do enfoque de Educação para o Ecodesenvolvimento

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Lígia Helena Hahn Lüchmann, Dr(a).  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Carlos Alberto Cioce Sampaio, Dr(a).  
Universidade Federal do Paraná

Prof.(a) Paulo Henrique Freire Vieira, Dr(a).  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Sociologia Política.

---

Prof. Dr. Ernesto Seidl  
Coordenador do Programa

---

Prof. Dr. Paulo Henrique Freire Vieira  
Orientador

Florianópolis, 06 de abril de 2018.

À Lumena e Selma (*in memoriam*), mulheres que nutriram  
minha existência com amor, coragem e esperança.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha família pelo amor incondicional e suporte para que eu perseguisse o ideal de realização deste trabalho. Que além de todo respaldo material e companheirismo, nunca me deixaram desanimar diante dos obstáculos deste e de outros caminhos da vida. Por compreenderem as minhas ausências e por acreditarem em mim mais do que eu mesma. À minha mãe, por todas as conversas, cuidado e carinho, por compartilhar comigo meus sonhos e preocupações. Ao meu irmão, exemplo de responsabilidade e determinação. Sem o incentivo de vocês, esse caminho não teria sido trilhado.

Ao professor Paulo Freire Vieira, agradeço a amizade e orientação paciente, por tanto contribuir com a concretização desse ideal, e, sobretudo, com o aprendizado de algumas das mais importantes e complexas lições relativas ao senso de autonomia e de uma ética ecológica.

À toda equipe do Cepagro e Revolução dos Baldinhos, pelo acolhimento, conversas e explicações, paciência e confiança. Pela co-construção desse trabalho e por me apresentarem ao seu universo de resistência e luta por outras formas de pensar e desenvolver nossa organização social e agroprodutiva.

Ao coletivo da ecologia política que me acolheu no Núcleo Transdisciplinar de Meio Ambiente: Ana, Fabi, Jaque, Maíra, Marina, Carol, Iara, Luciana, Mayara e Pedro. Por me darem a mão não somente no caminho acadêmico, mas em alguns outros, cidade afora e mente-coração adentro.

Aos amigos e amigas queridas que esse mestrado me trouxe. Em especial, Jennifer e Renato, Natália, Sérgio, Tcharles e Treicy, companheiros de variadas experiências e diálogos sobre a vida, muito além da acadêmica. Sem vocês, esse caminho não seria tão enriquecedor e prazeroso.

Às amigas e amigo que compartilharam comigo muito mais que o espaço físico de uma mesma casa, mas também uma dinâmica harmônica e fraterna: Priscilla, Jennifer, Gabi, Hanna e Lelé.

Às professoras Juliana Merçon e Lígia Lüchmann, tão solícitas e atenciosas desde a participação na banca de qualificação, pelas pertinentes considerações ao projeto de pesquisa. À professora Juliana também pela hospitalidade e orientação no México. E novamente agradeço à professora Lígia, bem como ao professor Carlos Alberto Cioce Sampaio, pelas participações na banca de defesa.

Agradeço também a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, que de uma forma ou outra contribuíram para a construção da minha visão de mundo e de pesquisadora. E ainda à Albertina, Fátima e Otto, equipe da secretaria deste Programa, pelas pacientes orientações e valiosa ajuda.

Aos colegas que fiz na II *Escuela Internacional de la Red de Posgrados en Sociedad y Medio Ambiente del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)*, pelas trocas de saberes e culturas, e especialmente à Alma pela amizade acolhedora no México.

À CAPES pela viabilização da bolsa de estudos, mas sobretudo ao esforço de todo o povo brasileiro trabalhador e pagador de impostos, os quais de fato financiaram meus estudos e pesquisa em uma instituição pública.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para sabermos o que seremos.  
(Paulo Freire)

## RESUMO

A agroecologia corresponde a um conceito que abriga diversas tendências agroprodutivas ecológicas, embasadas em práticas vernaculares e em estudos transdisciplinares, bem como o movimento social que luta pela sua defesa e promoção. Além da aplicação prática de um conjunto de técnicas, o movimento agroecológico objetiva mudanças radicais em nosso sistema social. Mais recentemente, essa perspectiva tem fomentado novas concepções e práticas de planejamento e gestão do meio urbano que incorporam a variável socioecológica, sendo designadas neste trabalho como de *agroecologia urbana*. Considerando a relevância de investigar a geração de processos de aprendizagem transformadora e crítica, comensurados à necessidade de se conceberem novos estilos de desenvolvimento que respondam aos problemas socioecológicos gerados pelo modelo dominante de gestão dos territórios rurais e urbanos, esta dissertação coloca em foco experiências concretas de defesa e promoção da agroecologia urbana promovidas pelo Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo (Cepagro), Organização da Sociedade Civil sediada em Florianópolis, que se dedica de forma pioneira e inovadora à difusão e consolidação de práticas agroecológicas em nosso país. As técnicas de coleta de dados foram revisões bibliográficas, entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação participante/participação observante. Os dados serviram à descrição das experiências consideradas mais significativas na promoção e defesa da agroecologia urbana (com os principais fatores sociais, econômicos, políticos e pedagógicos envolvidos), bem como à avaliação de seus potenciais e desafios para uma dinâmica político-pedagógica propulsora desses novos estilos de desenvolvimento ecologizado. Para tanto, foram utilizados referenciais oriundos da sociologia das organizações e dos movimentos sociais, e a avaliação recorreu às bases teóricas da *educação para o codesenvolvimento* e da *educação relativa ao meio ambiente e à ecocidadania* – hibridizados durante o processo de revisão da literatura preocupada com os processos educativos com o caráter acima descrito. Os resultados mostram que o movimento a favor das práticas agrícolas urbanas recorre à perspectiva da agroecologia para configurá-las não só como instrumento de promoção do equilíbrio ecológico e justiça social, mas também de transformações psicossociais e sociopolíticas emancipadoras, com a reintrodução às vidas pessoais das dimensões ecológica e política da autonomia, trabalho compartilhado, aprendizagens colaborativas e (re)conexão com os processos que sustentam a vida na Terra. Na trajetória do Cepagro, observa-se que a equipe tem construído saberes agroecológicos e estratégias político-pedagógicas de repercussão nacional para disseminar tais saberes e para mobilizar atores diversos na promoção e negociação política de ações em favor da agroecologia. Contudo, a dimensão educativa de seus projetos ainda não foi alvo de sistematizações, reflexões coletivas ou de maiores incursões no campo das práxis socioeducativas ecologistas. Apesar das inflexões que lhe distanciaram de constituir um projeto educativo mais estruturado e integral, o Cepagro tem tomado consciência do valor político-pedagógico de suas ações coletivas para a resistência e fortalecimento de um modelo de desenvolvimento socialmente equitativo e ecologizado na região em que atua. Constatou-se a crescente percepção da necessidade de se capacitarem no uso de metodologias participativas e procedimentos que favoreçam e orquestram suas ações segundo os princípios de uma perspectiva integradora e complexa da agroecologia. Assim, considero que estão dadas as condições para que o Cepagro se lance ao desafio apontado pelos avanços mais recentes do debate internacional sobre o binômio *ecologia & desenvolvimento*: aproveitar ainda mais o potencial (auto)educativo de sua atuação, para que processos transformadores e emancipatórios gerem um equilíbrio dinâmico entre pragmatismo e radicalidade, necessário ao cultivo dos ideais agroecológicos nas dinâmicas sociais futuras.

**Palavras-chave:** Agroecologia urbana. Educação para o codesenvolvimento. Ecocidadania.



## ABSTRACT

Agroecology corresponds to a concept which includes various ecological agroproductive tendencies, based on vernacular practices and on transdisciplinary studies, as well as the social movement that stands up to its promotion and defense. Besides its practical application of a set of techniques, the agroecological movement aims at radical changes to our social system. More recently, that perspective has been promoting new planning and management of urban environment conceptions and practices that incorporate the socioecological variable, which has been designated as from urban agroecology in this work. Considering it relevant to investigate the generation of transforming and critical learning processes, measured to the need of conceiving new ways of development which might respond to socioecological issues generated by the main management model of urban and rural fields, this work focuses on concrete experiences of promotion and defense of urban agroecology promoted by the Cepagro (Center of Studies and Promotion of Group Agriculture), a civil organization hosted in the city of Florianópolis (Brazil), responsible for innovative and pioneering diffusion and consolidation of agroecological practices in this country. The data collection techniques used were bibliographical reviews, semi-structured interviews, documental analysis and participant/participation observation. The collected data served to describe experiences considered most significant in the promotion and defense of urban agroecology (including the main social, economic, political and pedagogical aspects), as well as to evaluate capabilities and challenges promoting a political and pedagogical dynamic that boosts new ways of ecologic development. In order to do so, reference from sociology of organizations and social movements were used, and the evaluation used theoretical basis of education for eco-development, environment education and eco-citizenship – hybridized during the review process related to the educative processes as described above. The results show that the movement in support of urban farming practices use the agroecology perspective to set them up not only as a promotion tool to ecological equilibrium and social justice but also as emancipatory psychosocial and socio-political transformations by reintroducing to personal lives ecological and political dimensions of autonomy, shared work, collaborative learning and (re)connection with processes that support life on Earth. In Cepagro's history, we observed that the staff has built agroecological knowledge and political-pedagogical strategies of national impact in order to disseminate such knowledges as well as to deploy several actors to promote and politically negotiate actions which support agroecology. Yet, the educational dimension of their projects has not been subjected to systematizations, collective reflections neither an incursions in the field of ecological and socio-educational practices. Despite of the inflexions which may have kept it from providing a more structured and integral educational project, Cepagro has been realizing the political-pedagogical value of their collective actions to resist and strengthen an equal social and ecological development pattern in their operation region. It has been observed a growing perception of the need to empower the use of participative methodologies and procedures that encourage and orchestrate their actions according to the principles of a integrative and complex perspective of agroecology. Therefore, we consider that the conditions required are placed so that Cepagro embarks into challenges pointed to most recent improvements of international debate about the binomial *ecology & development*: to take greater advantage of the (self)educative potential of their action, so that transforming and emancipatory methods generate a dynamic equilibrium between pragmatism and radicalism necessary to the growing of agroecological ideals into the future social dynamics.

**Keywords:** Urban agroecology. Education for ecodevelopment. Eco-citizenship.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O complexo processo de construção de uma cidadania socioecológica...	60
Figura 2 – O complexo processo de construção de uma cidadania socioecológica a partir de fenômenos associativos, e suas relações com teorias democráticas e ecodesenvolvimentistas. ....	70
Figura 3 – Municípios onde o Cepagro atua no âmbito da Rede Ecovida. ....	99
Figura 4 – Eixos de atuação do Cepagro na promoção e defesa da Agroecologia Urbana (AU). ....	104
Figura 5 – Os sentidos e finalidades da Agricultura Urbana segundo o Cepagro. ....	113
Figura 6 - Cartaz informativo sobre os resíduos que poderiam ser depositados no Ponto de Entrega Voluntário (PEV). ....	123
Figura 7 – Folheto de divulgação do curso formativo oferecido pelo Cepagro em 2015. ....	134
Figura 8 - Fluxograma do modelo de gestão comunitária de resíduos sólidos orgânicos elaborado pelo Cepagro. ....	136
Figura 9 - Folheto de divulgação convidando o público a participar do painel sobre gestão de resíduos sólidos urbanos promovido pelo Cepagro. ....	137
Figura 10 – A evolução da identidade visual apresentada no site do Cepagro em quatro anos distintos: 2011, 2013, 2015 e 2017. ....	143

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo de análise contendo os conceitos, dimensões, categorias e indicadores do enfoque analítico. ....	27
Quadro 2 – Materiais de educação/comunicação produzidos pela equipe do Cepagro sobre suas experiências. ....	39
Quadro 3 – Material audiovisual utilizado como fonte de dados da pesquisa. ....	40
Quadro 4 – Caracterização das e dos integrantes do Cepagro cujas entrevistas (concedidas à pesquisadora ou não) foram analisadas (com nomes fictícios). ....	42
Quadro 5 – Tipologia dos paradigmas socioculturais e abordagens pedagógicas relacionadas com as concepções de educação relativa ao meio ambiente. ....	56
Quadro 6 – Missão, princípios e valores do Cepagro. ....	110
Quadro 7 – Benefícios potenciais de um modelo de gestão comunitária de resíduos sólidos. ....	120
Quadro 8 – Recortes do <i>corpus</i> do estudo que indicam os principais valores e perspectivas político-pedagógicas do Cepagro. ....	173
Quadro 9 – Fortalezas (ou potencialidades) e obstáculos (ou desafios) encontrados para a manutenção e consolidação dos mecanismos de gestão para o fortalecimento da práxis político-pedagógica do Cepagro. ....	180

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABA – Associação Brasileira de Agroecologia
- ACARESC – Associação de Crédito e Assistência Rural de Santa Catarina
- ACAVA – Associação dos Condomínios de Armazenagem do Vale do Araranguá
- ACD – Análise Crítica do Discurso
- ADIPAGRU – Associação de Desenvolvimento e Incentivo à Pequena Agricultura de Grupo
- AGRECO – Associação dos Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral de Santa Catarina
- AGRUPAR – Associação de Grupos de Pequenos Agricultores de Canoinhas e Região
- ALDIS – Action Local et pour un Développement Solidaire (Associação Local por um Desenvolvimento Internacional Solidário)
- ALESC – Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina
- AMARP – Associação de Município do Alto Vale do Rio do Peixe
- AMOSC – Associação de Município do Extremo Oeste Catarinense
- AMPA – Associação dos Moradores da Praia das Areias
- ANA – Articulação Nacional de Agroecologia
- APA – Associação dos Moradores da Praia das Areias
- APACO – Associação dos Pequenos Agricultores do Oeste Catarinense
- AS-PTA – Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa
- ATER – Assistência Técnica e Extensão Rural
- AU – Agricultura Urbana
- AUP – Agricultura Urbana e Periurbana
- AU+ – Agroecologia Urbana
- CAE/SC – Conselho de Alimentação Escolar de Santa Catarina
- CBA – Congresso Brasileiro de Agroecologia
- CCA – Centro de Ciências Agrárias
- CCA/SC – Cooperativa Central dos Assentados de Santa Catarina
- CEADES – Centro Ecumênico de Apoio ao Desenvolvimento
- CEASA/SC – Centrais de Abastecimento de Santa Catarina
- CEDAG – Centre D'études et de Développement de l'Agriculture de Groupe (Centro de Estudos e de Desenvolvimento da Agricultura de Grupo)
- CEPA/SC – Instituto de Planejamento e Economia Agrícola de Santa Catarina
- CEPAGRI – Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores Rurais - Caçador/SC

CEPAGRO – Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo  
CEPSH – Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos  
CIRAD – Centro Internacional de Pesquisas em Agricultura e Desenvolvimento  
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho  
CNAU – Coletivo Nacional de Agricultura Urbana  
COHAB – Companhia de Habitação  
COMCAP – Companhia de Melhoramentos da Capital  
CONSEA-SC – Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional de Santa Catarina  
CPERV – Camping do Parque Estadual do Rio Vermelho  
CPORG/SC – Comissão Estadual de Produção Orgânica de Santa Catarina  
CRESOL – Crédito Solidário  
DEDS – Década das Nações Unidas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável  
EA – Educação Ambiental  
ENA – Encontro Nacional de Agroecologia  
ENAU – Encontro Nacional de Agricultura Urbana  
EPAGRI – Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina  
FAO – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação  
FAPEU – Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária  
FATMA – Fundação do Meio Ambiente  
FBB – Fundação Banco do Brasil  
FBSSAN – Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional  
FCCIAT – Fórum Catarinense de Combate aos Impactos dos Agrotóxicos e Transgênicos  
FDD – Fundo de Direitos Difusos  
FECAM – Federação Catarinense de Municípios  
FETAESC – Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Santa Catarina  
FLORAM – Fundação de Meio Ambiente de Florianópolis  
FLORAM – Fundação Municipal de Meio Ambiente de Florianópolis  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FRBL – Fundo para Reconstituição de Bens Lesados  
FTT – Frente Temporária de Trabalho  
GIZ – Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit  
GT – Grupo de Trabalho  
GTZ – Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit

HOCCA – Horta Orgânica do Centro de Ciências Agrárias  
I ENA – I Encontro Nacional de Agroecologia  
IAF – Inter-American Foundation (Fundação Interamericana)  
ITCP – Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares  
LACAF – Laboratório de Comercialização da Agricultura Familiar  
MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento  
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário  
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome  
MEC – Ministério da Educação  
MEI – Microempreendedor Individual  
MMC – Movimento de Mulheres Camponesas  
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores  
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra  
MUDA-SP - Movimento Urbano de Agroecologia de São Paulo  
NMD – Núcleo Transdisciplinar de Meio Ambiente e Desenvolvimento  
ONG – Organização Não-Governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OPAC – Organismo Participativo de Avaliação da Conformidade  
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público  
PEHEG – Programa Educando com a Horta Escolar e a Gastronomia  
PEP – Planejamento Estratégico Participativo  
PERV – Parque Estadual do Rio Vermelho  
PETI – Programa de Educação do Trabalho Infantil  
PEV – Ponto de Entrega Voluntário  
PLANSAN – Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional  
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
PNRS – Política Nacional de Resíduos Sólidos  
PNHU – Programa Nacional de Habitação Urbana  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPGSP/UFSC – Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina  
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar  
RB – Revolução dos Baldinhos  
RE – Rede Ecovida

REDE – Rede de Intercâmbio de Tecnologias Alternativas  
RUAF – Centro de Agricultura Urbana e Segurança Alimentar  
SESC – Serviço Social do Comércio  
SISAN – Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional  
SMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social  
SMC – Secretaria Municipal do Continente  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
SMHSA – Secretaria Municipal de Habitação e Saneamento Ambiental  
SNEA – Seminário Nacional de Educação em Agroecologia  
SPG – Sistema Participativo de Garantia  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UC – Unidade de Conservação  
UDESC – Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1	PROBLEMÁTICA .....	15
<b>1.1.1</b>	<b>Situação-problema.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1.2</b>	<b>O Cepagro: breve contextualização do sujeito de pesquisa.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1.3</b>	<b>Enfoque Analítico .....</b>	<b>23</b>
<b>1.1.4</b>	<b>Questões Norteadoras .....</b>	<b>28</b>
1.2	OBJETIVOS.....	29
1.3	JUSTIFICATIVA.....	30
1.4	METODOLOGIA .....	33
<b>1.4.1</b>	<b>Pressupostos .....</b>	<b>34</b>
<b>1.4.2</b>	<b>Detalhamento das opções de coleta de dados .....</b>	<b>37</b>
1.4.2.1	Pesquisa documental .....	38
1.4.2.2	Observação Participante/ Participação observante.....	40
1.4.2.3	Entrevistas .....	41
<b>1.4.3</b>	<b>Procedimentos de análise dos dados .....</b>	<b>44</b>
1.4.3.1	A avaliação no campo da educação socioambiental .....	46
1.5	ESTRUTURA DO TRABALHO .....	48
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>50</b>
2.1	DO DESENVOLVIMENTO AO ENVOLVIMENTO: ALTERNATIVAS PARA INTERNALIZAÇÃO DA VARIÁVEL ECOLÓGICA NA ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS SOCIAIS .....	50
<b>2.1.1</b>	<b>Do ecodesenvolvimento à educação para o ecodesenvolvimento .....</b>	<b>51</b>
<b>2.1.2</b>	<b>As premissas para uma educação para o ecodesenvolvimento: linhas de evolução do debate.....</b>	<b>54</b>
<b>2.1.3</b>	<b>Envolvimento para o desenvolvimento: educação e cidadania através das ONGs</b>	<b>62</b>



2.2	DA CIDADANIA À PARTICIPAÇÃO E À AUTONOMIA: CONCEITOS-CHAVE PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS ECOLOGIZADAS DE DESENVOLVIMENTO.....	67
2.3	AGROECOLOGIA URBANA ENTRE O PRAGMATISMO E A RADICALIDADE: BASES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DE UMA PERSPECTIVA AGROPRODUTIVA.....	72
<b>3</b>	<b>AS EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS DA AGROECOLOGIA URBANA NO BRASIL .....</b>	<b>78</b>
3.1	A TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO BRASILEIRO PELA AGROECOLOGIA NO MEIO URBANO .....	78
3.2	A TRAJETÓRIA DO CEPAGRO NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO CATARINENSE .....	88
<b>3.2.1</b>	<b>A gênese do Cepagro: semeando alternativas para o desenvolvimento rural em Santa Catarina .....</b>	<b>89</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Mudanças rumo à atual estrutura e dinâmica.....</b>	<b>96</b>
3.2.2.1	O fortalecimento da agroecologia com a experiência na articulação da Rede Ecovida98	
<b>3.2.3</b>	<b>Estrutura e dinâmica atuais do Cepagro .....</b>	<b>102</b>
3.2.3.1	O marco político-filosófico da agroecologia.....	109
3.2.3.2	A agroecologia ocupando o terreno urbano .....	111
3.2.3.3	A compostagem como estratégia de fortalecimento das práticas de AU: ecologizando o ciclo da produção e consumo alimentar .....	115
<b>3.2.4</b>	<b>As experiências de AU+ em Florianópolis.....</b>	<b>121</b>
3.2.4.1	Da compostagem ao cultivo de um modelo original de gestão comunitária: a experiência da <i>Revolução dos Baldinhos</i> .....	121
3.2.4.2	Das hortas escolares às hortas pedagógicas .....	131
3.2.4.3	A co-gestão de uma Unidade de Conservação em área urbana.....	132
3.2.4.4	Cursos de gestão comunitária de resíduos orgânicos .....	134
<b>4</b>	<b>A TRAJETÓRIA DO CEPAGRO NA DEFESA E PROMOÇÃO DA AU: DESVENDANDO UMA PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA .....</b>	<b>141</b>

4.1	O PAPEL DE UMA ORGANIZAÇÃO AGROECOLÓGICA NO CONTEXTO URBANO .....	141
4.2	EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS MOBILIZADOS NO DISCURSO DO CEPAGRO	143
4.3	AVALIAÇÃO DA GESTÃO E PRÁTIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA NAS DINÂMICAS EM DEFESA E NA PROMOÇÃO DA AU+ .....	156
4.3.1	<b>Dinâmica interna/ Gestão organizacional e da aprendizagem .....</b>	<b>156</b>
4.3.2	<b>Dinâmica externa/Prátis político-pedagógica.....</b>	<b>161</b>
5	<b>A FORMAÇÃO ECOCIDADÃ POR MEIO DA AGROECOLOGIA NO MEIO URBANO – UM CAMINHO POSSÍVEL? .....</b>	<b>182</b>
5.1	RECOMENDAÇÕES DE CUNHO PROSPECTIVO .....	189
5.1.1	<b>Dinamização dos processos de gestão organizacional e aprendizagem do grupo</b>	<b>190</b>
5.1.2	<b>Fortalecimento e consolidação de uma práxis político-pedagógica ecodesenvolvimentista .....</b>	<b>193</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas semi-estruturadas .....</b>	<b>211</b>
	<b>ANEXO A – Avaliação da dinâmica do II curso de Gestão Comunitária de Resíduos Sólidos promovido pelo Cepagro em 2016.....</b>	<b>214</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 PROBLEMÁTICA

### 1.1.1 Situação-problema

Vivemos em um momento histórico que vem sendo proclamado como a era da informação e do conhecimento, dado o papel central que a ciência e a tecnologia da informação adquiriu no modo de produção e desenvolvimento das sociedades modernas (CASTELLS, 1999). No entanto, apesar do ritmo acelerado em que avança, a produção de conhecimento não tem evitado a continuidade ou a intensificação de diversos problemas que têm acompanhado o estilo de desenvolvimento dominante nas sociedades capitalistas, tais como as situações de miséria e fome, exclusão social, violência, degradação ambiental, desrespeito aos direitos humanos e à diversidade cultural e de gênero, conflitos religiosos e políticos, entre outros.

Segue-se, assim, uma era dos extremos - era de progressos, mas também de tragédias, tal como o século XX foi descrito pelo grande historiador Eric Hobsbawm (1998). Para este autor, as dificuldades em lidar com as consequências econômicas, políticas, sociais, culturais e ecológicas do desenvolvimento das sociedades configuram uma crise das suas próprias formas dominantes de organização. Crise esta de natureza global e complexa<sup>1</sup>, descrita também como uma crise da percepção humana e constatada por diversos autores que buscam demonstrar a necessidade de uma nova leitura do processo civilizatório (CAPRA, 1982; UNGER, 1992; BOFF, 1995; MORIN; KERN, 1995; LEFF, 2000, 2001; SACHS, 1993; SANTOS, 2008).

Somente a partir do início da década de 1970, as constatações de uma crise socioecológica em escala planetária passaram a colocar em questão o sentido mais profundo das estratégias de desenvolvimento socioeconômico praticadas desde a época do pós-guerra.

---

<sup>1</sup> Em suas palavras, Hobsbawm atesta que: “em suma, o século acabou numa desordem global cuja natureza não estava clara, e sem um mecanismo óbvio para acabar com ela ou mantê-la sob controle. O motivo dessa impotência estava não apenas na verdadeira profundidade e complexidade da crise mundial, mas também no aparente fracasso de todos os programas, velhos e novos, para controlar e melhorar os problemas da raça humana” (HOBSBAWM, 1998, p. 541).

Na ocasião da Primeira Conferência Mundial sobre o Ambiente Humano, em 1972, Conferência de Estocolmo<sup>2</sup> (1972), apontavam-se as diversas evidências dos impactos que a ideologia produtivista, impulsora de um crescimento material ilimitado, estava gerando num planeta de recursos finitos (MEADOWS *et al.*, 1972).

Assim, nessa mesma época, a educação passou a ser considerada como a via áurea para uma tomada de consciência dos condicionantes estruturais das desigualdades sociais e desequilíbrios ambientais, bem como para conceber e, sobretudo, estimular a prática de novos modos de vida. Desde então, vários conceitos surgiram para qualificar propostas de educação com novos sentidos político-ideológicos que internalizassem a variável ecológica, dentre os quais se destacam a educação ambiental, a pedagogia social, a educação popular e ecopedagogia. Ainda que com suas heterogeneidades e clivagens, estes campos são considerados como práticas político-pedagógicas (ao mesmo tempo sociopolíticas e socioculturais) que buscam questionar as bases do atual modelo societário, pensar e agir para sua transformação.

Mais recentemente, este desafio passou a estimular nos meios acadêmicos uma compreensão renovada da dinâmica hipercomplexa dos processos cognitivos e de sua projeção nas práticas sociais pela via dos conceitos de *aprendizagem social*, *aprendizagem socioecológica* e *aprendizagem transformadora ecologizada* (CUNDILL, 2010; STERLING, 2001). Estas abordagens interpelam diretamente as práticas político-pedagógicas exercitadas nos mais diversos campos educativos, buscando orientar a aprendizagem humana rumo a um novo ciclo evolucionário.

Para tanto, consideram emergencial o brotar de uma *inteligência da complexidade*, que substitua o *paradigma de simplificação* dominante no modelo científico-filosófico clássico, erigido a partir de um pensamento disjuntivo e redutor: que isola, separa e simplifica a realidade (MORIN, LE MOIGNE, 2000; MORIN, 2005; LE MOIGNE, 2007; CINCOTTO-JUNIOR, 2014). O assim chamado *paradigma de complexidade*<sup>3</sup> passou a ser considerado capaz de dotar indivíduos e grupos da capacidade de perceber, compreender e lidar, de forma teoricamente informada, eticamente refletida e politicamente responsável, com os fatos e fatores que condicionam a irrupção e o agravamento tendencial da crise socioecológica global

---

<sup>2</sup> Também conhecida como Conferência de Estocolmo, por ter sido realizada na capital da Suécia, este encontro foi promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), a fim de reunir os Estados-nações e a comunidade científica para discutir a problemática ambiental e o bem-estar humano.

<sup>3</sup> Concernente ao “conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial)” (MORIN, 2005, p. 330).

(VIEIRA, 2016). Ao proporcionar um sentido de responsabilidade e conexão mais profundos em cada um com seu modo de ser e agir no mundo, essa inteligência estaria na base da formação de uma *ética ecológica* e de uma nova forma de exercício da *cidadania plena em escala planetária*<sup>4</sup> (VIEIRA; RIBEIRO, 1999; MORIN; LE MOIGNE, 2000, LE MOIGNE, 2007).

Desse modo, no cerne do atual debate sobre educação e meio ambiente comparecem novos entendimentos sobre o lugar que as dinâmicas de aprendizagem devem ocupar na sociedade: muito além das instituições familiares e escolares. O mesmo ocorre com a noção de *cidadania* — um dos pilares de sustentação do pensamento democrático moderno, enquanto qualidade atribuída aos habitantes de um território, no que se refere aos deveres e direitos a estes concedidos. Esta noção tem sido ressignificada para se ajustar às mudanças do contexto geopolítico contemporâneo, a fim de reivindicar e iluminar as reais condições de efetivação dos direitos sociais já assegurados formal ou juridicamente nos níveis nacional e internacional (SACHS, 1998; LIMA, 2002; LOUREIRO; 2002).

Nesse contexto, projetos e ações levados a cabo por movimentos e organizações da sociedade civil<sup>5</sup> têm tido um papel eminentemente educativo e fundamental no processo de efetivação e ampliação da cidadania, ao lutarem para transformar ou incluir aspectos não contemplados nos sistemas político e econômico vigentes. Considerando as dificuldades em relegar passivamente ao Estado ou do mercado a busca de resolução dos impasses relacionados ao planejamento e à gestão de estratégias de desenvolvimento, Organizações Não-Governamentais (ONGs) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) empreendem atividades que, além de serem experiências inovadoras de auto-organização social, contribuem para refletir, recriar ou ao menos representar as identidades coletivas de um dado território (ORELLANA; MARLEAU, 2015; UNESCO, 2005; VIEIRA; CAZELLA; CERDAN, 2006). Deste modo, tais experiências podem deflagrar o aprendizado

---

<sup>4</sup> Apesar da ideia de cidadania planetária remeter à necessidade de conectar as reflexões e ações locais com dimensões mais globais, isso não inibe a necessidade de construir, primeiramente, um poder cidadão local, regional e nacional. Segundo Morin (2000, p. 65): “a educação deve contribuir para a autoafirmação da pessoa (...) e ensinar como se tornar cidadão. (...) Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria”.

<sup>5</sup> Uma compreensão do conceito de sociedade civil será melhor desenvolvida adiante, mas este refere-se basicamente a uma esfera social cujas dinâmicas se diferenciam daquelas existentes nas esferas política (Estado) e econômica (mercado).

social de diversos saberes em jogo nas dinâmicas de transformação social (LOUREIRO, 2002; VIEIRA; CAZELLA; CERDAN, 2006).

No entanto, esses resultados não podem ser dados como certos e garantidos. No cenário geopolítico contemporâneo em que pesam, de forma determinante, alianças político-econômicas apoiadas numa instrumentalização tecnoburocrática, processos exitosos de promoção de sistemas de governança com participação efetiva dos cidadãos são ainda embrionários e marginais (SAUVÉ; VAN STEENBERGHE, 2015; VIEIRA, 2016). Além disso, no contexto latino-americano, há que se considerar que a promoção dos ideais de participação, cidadania e sociedade civil tem sofrido os impactos de uma crise discursiva instaurada a partir do momento em que tais noções foram apropriadas e perversamente distorcidas pelo imaginário neoliberal, a fim de sustentar um projeto de “Estado que deve se isentar progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil” (DAGNINO, 2004, p. 142).

Com isso, os representantes da sociedade civil atrelados ao movimento ecologista vêm sendo cada vez mais desafiados a rever pela base suas estratégias usuais de intervenção, frente ao enfraquecimento das propostas de mudança mais radicais que emergiram com a constatação da crise na década de 1970, e também devido à força de inércia de um modelo de desenvolvimento que vem se enrijecendo na contramão da tomada de consciência da crise civilizatória em que estamos todos envolvidos (VIEIRA, 2002 e 2016; VIEIRA; BERKES; SEIXAS, 2005; FAZEY *et al.* 2007).

Nesse contexto, a agroecologia tem se destacado como um promissor enfoque inscrito no campo das pesquisas sobre gestão de sistemas complexos e, ao mesmo tempo, como um campo de práticas e lutas políticas que tem enfrentado o desafio de abandonar as visões de mundo obsoletas que regem o modelo de produção hegemônico de nossa sociedade.

Numa primeira definição, trata-se de um campo de pesquisas aplicadas que busca reconciliar os aportes de diversas disciplinas (sobretudo a agronomia, a ecologia, a antropologia, a economia e a sociologia rurais) e o amplo leque de saberes e práticas vernaculares para desenhar agroecossistemas compatíveis com um novo paradigma de desenvolvimento (JESUS, 1996; VIEIRA, 2003; ALMEIDA, 2003; 2004; WEZEL *et al.*, 2009). Assim, são desenvolvidos estudos inter e transdisciplinares dos agroecossistemas,

contemplando um *diálogo de saberes*<sup>6</sup> populares, tradicionais e científicos para alcançar soluções para os problemas relativos às temáticas organizacionais e agroprodutivas.

Simultaneamente, a agroecologia passou a ser um guarda-chuva conceitual que reuniu os princípios e práticas defendidas por agentes sociais que desde a década de 1970, na América Latina, atuam no resgate e difusão de tendências agrícolas camponesas e ecológicas, o que nesta época se convencionou chamar de *agricultura alternativa*. Assim, formou-se um movimento social que partia da contestação e resistência ao modelo convencional e *top down* (implementado ‘de cima para baixo’) de desenvolvimento agrícola inspirado nas supostas virtudes da Revolução Verde<sup>7</sup>. Transcendendo uma proposta meramente técnica de alterações nas práticas agrícolas, o movimento agroecológico carrega também os ideais de transformação radical das relações organizacionais econômicas, sociais e políticas que se imbricam às questões agroprodutivas (ALMEIDA, 2003; JESUS, 1996).

A construção e difusão dos valores e saberes agroecológicos têm delineado práticas político-pedagógicas exercidas tanto no meio rural —no diálogo com agricultores para o desenvolvimento de técnicas agrícolas e organizacionais diferenciadas — quanto no meio urbano, desde uma perspectiva integradora da relação campo-cidade e atenta aos potenciais desta última para sustentar sistemas agroflorestais produtivos. Deste modo, as referências da agroecologia têm alimentado também movimentos em defesa e pela promoção da Agricultura Urbana (AU), através de práticas doravante nomeadas Agroecologia Urbana (AU+).

Embora tenha como berço o projeto transformador dos movimentos sociais e mobilize instrumentos políticos e pedagógicos inclinados para processos transdisciplinares, participativos e emancipatórios, a agroecologia vem sofrendo também os riscos de uma *domesticação pelo mercado*, capaz de minar seu potencial de provocar alterações mais profundas ou radicais nas formas de produção e de vida, na agricultura e em sociedade (ALMEIDA, 2003). Dos desafios que assim encontra para se equilibrar entre o pragmatismo e a radicalidade, brota a importância de se investigar de forma criteriosa os seus impactos

---

<sup>6</sup> Este termo tem sido frequentemente utilizado para se referir à necessária integração dos diversos tipos de saberes construídos, e pode ser definido como “uma articulação criadora entre o saber cotidiano e os conhecimentos teóricos, que se alimentam mutuamente” (HOLLIDAY, 2006, p.37).

<sup>7</sup> Movimento de incentivo ao desenvolvimento agrícola pautado principalmente no uso de adubos químicos no solo, de defensivos químicos (agrotóxicos) para controlar insetos e doenças e na mecanização de diversos processos agrícolas. Tal proposta de desenvolvimento acaba por favorecer o agronegócio (grandes proprietários de terra), em detrimento de um manejo saudável dos solos e dos modos de vida dos agricultores.

efetivos, levando-se em conta, ainda, a flagrante diversidade de configurações rural-urbanas existente.

Tendo em vista a inscrição dessa problemática multifacetada no contexto do planejamento de estratégias de desenvolvimento no estado de Santa Catarina, o foco deste trabalho incide na compreensão de experiências concretas de educação agroecológica promovidas pelo Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo (Cepagro). Sediada em Florianópolis, esta OSCIP tem se dedicado, de forma pioneira e exemplar, à difusão e à consolidação das práticas de agricultura de base ecológica nos meios rural e urbano em nosso País.

### **1.1.2 O Cepagro: breve contextualização do sujeito de pesquisa**

O Cepagro – Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo – foi fundado em 20/04/1990 por pequenos agricultores e técnicos interessados na formação de pequenas redes produtivas locais, como forma de viabilização das propriedades rurais familiares (CEPAGRO, 1999).

Desde sua fundação, o funcionamento do Cepagro é caracterizado pelo trabalho em rede com diferentes atores sociais. Neste sentido, vale a pena salientar que o projeto de sua configuração inicial emergiu no bojo de trabalhos de organizações de base ligadas à agricultura familiar e de instituições públicas de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER). Seus integrantes sempre atuaram na elaboração e execução de projetos e programas visando à construção e introdução de alternativas socioeconômicas e produtivas de interesse da agricultura familiar ou de grupo, desenvolvidos por meio de convênios de cooperação com agências nacionais e internacionais, órgãos públicos e instituições de ensino, pesquisa e extensão – com destaque para linha de intercâmbio mantida com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Desde o início dos anos 2000, o Cepagro ampliou o seu raio de atuação para o meio urbano, passando a promover e assessorar projetos de criação de hortas (domésticas, escolares e comunitárias) e sistemas de gestão de resíduos sólidos orgânicos através da compostagem (processo de decomposição da matéria orgânica). Estes acabaram se disseminando nos mais diversos contextos, no espectro que se estende de instituições públicas e privadas e comunidades locais às arenas de tomadas de decisão e gestão governamental.

Atualmente, a entidade conta com um quadro de profissionais que varia entre uma média de 15 a 25 pessoas, formado em boa parte por pessoas graduadas. Embora predominem engenheiras e engenheiros agrônomos, atuam também profissionais ligados às áreas de



administração, jornalismo, história, educação, educação física e ciências biológicas, dentre outras. Esta equipe – em parte contratada em regime de dedicação exclusiva conforme a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e em parte respondendo pela prestação de serviços como Microempreendedores Individuais (MEI) – é formada também por algumas pessoas que atuam no voluntariado ou que estão se graduando e geralmente recebem algum tipo de bolsa para realizar estágios acadêmicos junto ao Cepagro.

Além da prestação de serviços, os integrantes participam de discussões e negociações de políticas públicas representando os interesses e direitos dos agricultores familiares, e de todos os envolvidos com as áreas temáticas de agroecologia, segurança alimentar e nutricional, alimentação escolar, produção orgânica, diversificação da fomicultura e gestão de unidades de conservação.

Afirmando a intenção de que a entidade pudesse ajudar “a criar condições para o exercício da verdadeira cidadania no meio rural de Santa Catarina” (CEPAGRO, 1999, grifos meus), a equipe do Cepagro declarava como suas principais características, em relatório final sobre seu desempenho no ano de 1998:

- Buscar constantemente alternativas voltadas ao desenvolvimento da agricultura familiar;
- Manter sua autonomia nas relações com o Estado e com outras instituições;
- Preservar um ambiente de estímulo ao raciocínio e à reflexão;
- Constituir-se num espaço de convivência para idéias e instituições diferentes;
- Facilitar relações entre as entidades que o compõe e destas com o ambiente externo;
- Ter na sua direção uma maioria de organizações dos agricultores (CEPAGRO, 1999, p. 2, grifos meus).

Além disso, admitia nortear suas ações pelos seguintes valores éticos:

- Compromisso social;
- Coerência institucional e fidelidade aos seus objetivos;
- Democracia participativa e transparência na relação com as entidades que o compõe, e seus parceiros;
- Busca de consensualidade;
- Solidariedade (CEPAGRO, 1999, p. 2).

E, ainda, como finalidades maiores:

- Representar quando formalmente delegado para tal, coordenar e promover as relações/interesses das entidades que o compõe, no que diz respeito ao desenvolvimento da agricultura de grupo e de outras formas de solidariedade no meio rural.

· Assessorar, apoiar, animar e promover ações que busquem o desenvolvimento local sustentável, tendo a agricultura familiar solidária como base para o desenvolvimento rural (CEPAGRO, 1999, p. 2, grifos meus).

Mais recentemente, considera também que

a partir da incidência de atividades de formação, acompanhamento técnico e organização, estabelecemos cotidianamente, com o público beneficiário dos projetos executados, reflexões críticas sobre a realidade vivenciada, vislumbrando potenciais e limites ao processo de busca de alternativas. Espera-se, assim, contribuir para a construção de bases que possibilitem uma boa perspectiva para o futuro da Agricultura Familiar e das comunidades urbanas, unificando de maneira integrativa estes dois universos<sup>8</sup>.

Baseando-me nessas assertivas, considerei pertinente explorar como a apropriação das bases filosóficas, políticas e pedagógicas da agroecologia tem ocorrido nas práticas do Cepagro em defesa e na promoção da AU. Para tanto, busquei recuperar extratos das experiências e sistematizá-las num todo organizado que pudesse refletir ao menos uma parte da inteligência coletiva que brota dessa organização, formada há 27 anos.

Com a colaboração dos próprios protagonistas das experiências e com a intenção estratégica de inspirar e fundamentar as perspectivas de ação futura, busquei articular uma abordagem de avaliação capaz de incentivar os atores envolvidos a promoverem interpretações críticas sobre as práticas realizadas e em curso, com a identificação das potencialidades e obstáculos enfrentados. Inspirada nas contribuições epistemo-metodológicas mais recentes das correntes do pensamento emancipatório latinoamericano (como Paulo Freire, Fals Borda e Oscar Jara) e daquelas centradas no ideário de *pesquisa-ação-formação transdisciplinar* (PINEAU, 2005; VIEIRA, 2005), tratou-se de empreender uma investigação compromissada com a transformação social e sensível à necessidade de estimular a capacidade autorreflexiva e crítica dos próprios participantes da pesquisa. Essa abordagem pressupõe que o resgate e a produção de saberes plurais podem ajudar a alimentar, ao mesmo tempo, a pesquisa científica e a doação de novos sentidos para as práticas desses participantes.

Assim, o empenho em reconstruir essa história e interpretá-la criticamente guarda uma preocupação mais prospectiva do que retrospectiva. Pois além de recorrer a um esquema interpretativo das práticas de associativismo civil conduzidas pelo Cepagro, tentei delinear— de forma cursiva e exploratória — recomendações possivelmente pertinentes a um projeto político-pedagógico de cunho estratégico, por meio do qual a gestão colaborativa dos saberes e a dimensão educativa das práticas em curso possam ser fortalecidas daqui em diante.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://cepagroagroecologia.wordpress.com/historico/>. Acesso em: 20 jan. 2017.

### 1.1.3 Enfoque Analítico

O eixo de sustentação dessa pesquisa são os referenciais da *educação para o ecodesenvolvimento* e da *educação relativa ao meio ambiente e à ecocidadania* – hibridizados durante o processo de revisão da literatura preocupada com a geração de processos de aprendizagem transformadora e crítica, comensurados à necessidade de se conceber novos estilos de desenvolvimento que respondam aos problemas gerados pelo modelo dominante de gestão urbana (SAUVÉ, 1997; 2000; LIARAKOU, FLOGAITIS, 2000; VIEIRA, 2002).

Tais enfoques educativos acompanham a maturação do ideário de ecodesenvolvimento, que emergiu no contexto da Conferência de Estocolmo, em 1972, à luz da difusão do *Relatório Meadows* sobre os limites do crescimento material na biosfera<sup>9</sup>. Tomando como substratos teórico-metodológicos a epistemologia sistêmica e o pensamento complexo<sup>10</sup>, o campo de pesquisas erigido em torno da noção de ecodesenvolvimento trazia a intencionalidade de orientar novos princípios de racionalidade social para o planejamento e gestão de estratégias alternativas de desenvolvimento (VIEIRA; WEBER, 2000; VIEIRA, 2002). Esses princípios constituem-se, sobretudo, a partir da crítica ao viés reducionista e fragmentador do paradigma científico e cultural que têm guiado os processos de modernização.

O enfoque de ecodesenvolvimento insiste na associação da crise socioecológica tanto com a complexidade envolvida na história ecológica da humanidade (recorrendo ao

---

<sup>9</sup> Intitulado *Os limites do crescimento* (MEADOWS *et. al*, 1972), seus autores colocaram pela primeira vez em evidência os impactos sociais e ecológicos de um modelo de desenvolvimento pautado na ideologia de um crescimento material ilimitado em um planeta de recursos finitos. Já o termo ecodesenvolvimento foi lançado por Maurice Strong, secretário-geral da ONU e fundador do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) em 1972. Desde então, seu sentido tem sido preenchido pelos conteúdos teóricos e empíricos de autores como Marc Nefin, Ignacy Sachs e Paulo Vieira.

<sup>10</sup> O pensamento sistêmico emergiu a partir da Teoria Geral de Sistemas proposta pelo biólogo austríaco Ludwig von BERTALANFFY em 1937. Tributário do primeiro e conjugando-se a ele, o pensamento complexo tem como expoente o antropólogo, sociólogo e filósofo Edgar Morin, que busca resgatar o sentido originário do termo *complexus*: do latim, o que é tecido junto (MORIN, 2003). Assim, incita a tessitura de fatos, saberes e compreensões que até então eram utilizadas de modo isolado. Assim, a complexidade emerge como conceito que provoca uma revisão crítica dos pressupostos teóricos e metodológicos que orientam os esquemas de compreensão do mundo e, por consequência, dos processos de desenvolvimento social. “Há, efetivamente, necessidade de um pensamento que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar; de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões; que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula); que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade (MORIN, 2003, p.88-89).

pensamento sistêmico-complexo) quanto com a crise estrutural do processo de globalização neoliberal (com o aporte das tradições do pensamento crítico), convergindo para uma reflexão crítica acerca dos fundamentos da cosmovisão mecanicista e racionalista, de uma ideologia estritamente economicista e dos reflexos de ambos em nossas maneiras de viver (VIEIRA, 1999).

Absorvendo diversos aportes das ciências socioecológicas<sup>11</sup>, o potencial unificador da perspectiva sistêmico-complexa faz com que esse enfoque opere com uma concepção aberta e multidimensional de desenvolvimento, capaz de acomodar diferentes abordagens teóricas pertinentes à concepção do objeto de estudo. Integrando a compreensão das dimensões social, econômica, cultural, política e ecológica do processo modernizador, ele coloca em primeiro plano uma plataforma normativa que conecta a busca de satisfação das necessidades humanas fundamentais (compreendidas e definidas de modo realista e autônomo) ao exercício da autonomia local e da prudência ecológica (MAX-NEEF; ELIZALDE; HOPENHAYN, 2010; SACHS, 1993).

Dessa forma, os conceitos de ecodesenvolvimento e educação para o ecodesenvolvimento (o qual abarca também a perspectiva de uma educação relativa ao meio ambiente e à ecocidadania) utilizados nesta pesquisa servem para organizar as reflexões que desembocam num enfoque analítico compósito, que sintetiza e articula os aportes considerados pertinentes para tentar entender a realidade estudada na sua historicidade e complexidade.

Como desdobramentos metodológicos, uma reconstrução (micro)histórica<sup>12</sup> dos processos e condições nas quais se desenrolaram as práticas sociais, no contexto do caráter

---

<sup>11</sup> Vieira e Ribeiro (2016) afirmam que “atualmente, o termo ciências ecológicas refere-se a um vasto campo inter e transdisciplinar de pesquisa-ação-formação que reúne as ciências naturais, ciências sociais e as humanidades – incluindo neste sentido o domínio da reflexão filosófica. A complexidade envolvida nas interrelações entre os seres humanos e a biosfera reflete-se nas múltiplas referências ao termo ecologia na literatura disponível: ecologia básica, aplicada, humana, social, cognitiva, interior, transpessoal, do Ser, cultural, política, industrial, urbana, de paisagens, energética e cósmica, dentre outras” (s.p.).

<sup>12</sup> Buscando apresentar a importância da análise micro-histórica e microsocial para o estudo de dinâmicas territoriais de desenvolvimento, Cazella (2006) recorre aos preceitos da micro-história enquanto uma modulação local da grande história, de forma particular e original, por vezes diferente daquela que nos é apresentada mais frequentemente. Como na cartografia, a dimensão “micro” não é portadora de nenhum privilégio especial. Aumentar ou diminuir a escala transforma o conteúdo da representação, o que não tem nada a ver com a diminuição, a parcialidade ou a mutilação das realidades macrosociais (Revel, 1989; 1996) (...) A micro-história é norteada pela vontade de estudar o social como um conjunto de inter-relações que se movimentam no interior de configurações em processo permanente de adaptação. A desconfiança em relação às formulações genéricas e à abstração exacerbada sem demonstração prática e concreta são particularidades fortes entre os partidários dessa disciplina (p. 233). Ainda segundo o autor, “o desafio da análise micro-social – (...) – é que a experiência a mais elementar, aquela do grupo restrito, às vezes do indivíduo, é a mais clarificadora porque ela é mais complexa e porque ela se inscreve num grande número de contextos diferentes” (Revel, 1996, p. 30 apud CAZELLA, 2006,

dinâmico e contingente dos sistemas sociais e ecológicos, reforça a necessidade de se levar em conta, de forma participativa, suas trajetórias de evolução no passado e o diagnóstico (descritivo e explicativo) do contexto atual, bem como um prognóstico para o planejamento de futuros possíveis e desejados (VIEIRA, 2003). Nesta perspectiva, é essencial que a análise possa servir de instrumento para a promoção ou intervenção no contexto social estudado, delimitando um campo de pesquisa orientada para a ação que investiga os problemas socioecológicos numa perspectiva de intervenção. Desembocando no desenho de cenários normativos desejáveis, de caráter experimental, a intenção é a de nortear e programar

ações a serem empreendidas e monitoradas, sempre de forma negociada, coordenada e ajustada a uma visão sistêmica e de longo prazo do processo de ordenamento e gestão territorial. Este cenário normativo é construído, portanto, com base na especificação de um estado hipotético do sistema no futuro e das condições de possibilidade para o seu alcance que se tornam visíveis a partir da análise do passado e do presente (VIEIRA, 2003, p. 268).

Na perspectiva de integrar a análise das práticas sociais numa perspectiva simultaneamente antropológica<sup>13</sup> e do desenvolvimento e das mudanças sociais (OLIVIER DE SARDAN, 1995; 2005), este arcabouço conceitual intencionou examinar simultaneamente duas problemáticas imbricadas, quais sejam: o do envolvimento da sociedade civil organizada nas dinâmicas de gestão dos sistemas socioecológicos, e o da emergência ou promoção, nessas dinâmicas, de momentos e espaços de aprendizagem social ecologizada.

Para interpretar a dinâmica de constituição e funcionamento de uma organização da sociedade civil contemporânea, sintetizo os principais aportes da literatura sobre associativismo civil que ajudam a compreendê-la no contexto contemporâneo. O estudo das dimensões (micro)histórica e político-organizacional presentes na vida social do grupo estudado foi subsidiado por um referencial de sociologia das organizações vinculado à tradição ecodesenvolvimentista. As variáveis contempladas incluíram informações acerca (i) da racionalidade e sistemas de ação estratégica da organização (ii) da apropriação e gestão da base de recursos informacionais, financeiros e humanos de que dispõem, (iii) da conjunção de fatores favoráveis (trunfos e oportunidades) e de obstáculos (fragilidades e ameaças) à

---

p. 234).

<sup>13</sup>Eis o que Durham (2004) caracteriza como a abordagem antropológica: “menos a preocupação em isolar e analisar sistemas econômicos, políticos, jurídicos ou ideológicos (embora ela também esteja presente) do que o esforço de integrar todos esses aspectos em termos de práticas sociais cujas múltiplas dimensões se unificam pela significação” (p. 263).

dinamização dessas dinâmicas embrionárias; e (iv) à delimitação dos espaços de manobra para a busca de soluções refletidas, inventivas e negociadas, tendo em vista o fortalecimento institucional progressivo de tais experiências (VIEIRA, 2003).

Já para examinar as peculiaridades do fenômeno educativo desencadeado pelas práticas associativas buscou-se lançar luz à dimensão político-pedagógica inscrita na dimensão político-cultural de tais práticas — cuja análise nos estudos sociopolíticos apesar de ter crescido, ainda é escassa (GOHN, 2011; LÜCHMANN, 2012a). Por isso, agrego um amplo referencial educativo que convida a uma interpretação crítica e construtivista do processo de aprendizagem e tem tido êxito em evidenciar a dimensão política da assim chamada Educação Ambiental (EA) (ACOSTA, 2002; SAUVÉ, 2014; LAYRARGUES, 2014; LOUREIRO, 2002; LIMA, 2002; SOFFIATTI, 2002).

Tratar da dimensão educativa significa olhar para os processos de comunicação entre grupos e pessoas, para as condições mediadoras do processo de produção e disseminação do conhecimento e examinar conteúdos e formas da ação educativa, tentando compreender como fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de (trans)formação dos sujeitos e, também, em que condições esses sujeitos aprendem melhor (LIBÂNEO, 2005).

A pedagogia ocupa-se das tarefas de formação humana em contextos determinados por marcos espaciais e temporais. A investigação do seu objeto, a educação, implica considerá-lo como uma realidade em mudança. A realidade atual mostra um mundo ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo, num processo de globalização e individuação, afetando sentidos e significados de indivíduos e grupos, criando múltiplas culturas, múltiplas relações, múltiplos sujeitos. Se de um lado, a pedagogia centra suas preocupações na explicitação de seu objeto dirigindo-se ao esclarecimento intencional do fenômeno do qual se ocupa, por outro esse objeto requer ser pensado na sua complexidade. (...) constitui-se como campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os portes teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é o entendimento global e intencionalmente dirigido dos problemas educativos (LIBÂNEO, 2005, p. 19-21).

Esse aporte nos esclarece que encontram-se subjacentes a uma dada práxis político-pedagógica (relação dialética entre perspectiva teórica – reflexão e a prática – ação), paradigmas<sup>14</sup> de educação fundamentados em certas teorias do conhecimento e da aprendizagem, bem como em determinadas concepções filosóficas, político-ideológicas e valorativas.

---

<sup>14</sup> O termo *paradigma* é utilizado neste caso para ressaltar as diferenças entre os modos de construir estratégias educacionais, definir e legitimar objetivos de aprendizagem, optar por determinadas técnicas pedagógicas e gerir as pesquisas sobre processos educativos (VIEIRA, 2002).

Com isso, podemos caracterizar as práticas e perspectivas educativas a partir das correspondências que possuem com as distintas concepções que disputam a hegemonia no campo do ambientalismo, da educação e da política, as quais assumem algumas variações em torno de um eixo polarizado pelo conservadorismo e a emancipação (CARVALHO, 1998). Isto é, a educação, enquanto processo social, nunca é neutro ou objetivo, apartado dos interesses, das opções valorativas e ideologias que permeiam o contexto social no qual ela se desenrola. Trata-se, portanto, de

uma construção e uma prática social permeada por subjetividades, escolhas valorativas e políticas (...) pode tanto assumir papel de conservação da ordem social, pela reprodução de valores, ideologias que atendam aos interesses dominantes, como um papel emancipatório, comprometido com a renovação cultural, política e ética da sociedade, voltada ao pleno desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos que a compõem (CARVALHO, 1998, p. 120).

Desenvolver lado a lado as literaturas do campo de análise político-sociológico e do campo pedagógico, explorando seus pontos de contato, resultou numa composição analítica que possibilitou aportar as discussões das categorias conexas de cidadania, participação e autonomia, à reconstituição da dimensão política e da dimensão pedagógica das práticas sociais estudadas.

A partir dos marcos conceituais dialogados nesta seção, foram estabelecidas as dimensões, categorias e variáveis (indicadores) que constituem o modelo de análise apresentado a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Modelo de análise contendo os conceitos, dimensões, categorias e indicadores do enfoque analítico.

<b>Conceito norteador</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
Promoção e defesa da Agroecologia Urbana	Histórica	Contexto de ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características da trajetória do desenvolvimento da região</li> <li>• Atuação da OSCIP nos processos de desenvolvimento rural-urbano (perspectiva diacrônica e sincrônica)</li> <li>• Relação com Estado e agências de cooperação, programas de financiamento, formas de cooperação com setores público/privado</li> </ul>

	Político-organiza- cional	Sistemas de ação  Estratégias e lógicas de ação coletiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paradigma sociocultural/cultura política</li> <li>• Estratégias de intervenção pela agricultura urbana</li> <li>• Atuação em espaços sociais e de tomada de decisão governamental</li> <li>• Mecanismos de estruturação e regulação da ação coletiva e da ação comunicativa (gestão de recursos humanos, financeiros e informacionais)</li> </ul>
	Político-cultural	Práticas discursivas  Projeto político-pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modalidades e níveis de participação</li> <li>• Visão e promoção da autonomia</li> <li>• Gestão das informações, conhecimentos e saberes</li> <li>• Enfoques/ paradigma educativo</li> <li>• Práxis educativa/ pedagógica</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 1.1.4 Questões Norteadoras

O fio condutor dessa investigação se expressa por meio da seguinte *pergunta de partida*: em que medida as experiências do Cepagro em defesa e na promoção da agroecologia urbana poderiam viabilizar e/ou fortalecer a experimentação com o ideário da educação para o ecodesenvolvimento no campo do planejamento e da gestão em nosso País?

Mais especificamente, ela se desdobra nas seguintes questões norteadoras:

(i) De que maneira o Cepagro tem atuado na difusão dos princípios de agroecologia no meio urbano?

(ii) Quais perspectivas e estratégias político-pedagógicas o Cepagro tem mobilizado nas ações e projetos colaborativos de agricultura urbana com perfil agroecológico que participa até o momento?

(iii) Quais os principais avanços alcançados e os principais obstáculos ao fortalecimento e à consolidação institucional de suas experiências (eco)pedagógicas e de envolvimento em arenas de negociação política?

(iv) De que maneira o enfoque de educação para o ecodesenvolvimento poderia contribuir para o fortalecimento e consolidação das práticas dessas práticas nos próximos tempos?



## 1.2 OBJETIVOS

O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo.  
Relação, não coisa, entre a consciência, a vivência e as coisas e os eventos.  
O sentido dos gestos. O sentido dos produtos. O sentido do ato de existir. Me recuso a viver num mundo sem sentido.  
Estes anseios são incursões conceptuais em busca de sentido.  
Pois isso é próprio da natureza do sentido: ele não existe nas coisas, tem que ser buscado, numa busca que é sua própria fundação.  
Só buscar o sentido faz, realmente, sentido.  
Tirando isso, não tem sentido.

(Paulo Leminski)

Recorro a este poema de Leminski para expressar como vejo o desafio central que esta investigação coloca, a saber, o de compreender e/ou atribuir sentidos subjacentes às práticas sociais descritas. Afinal, perguntar por um sentido específico significa também provocar a sua construção, considerando que não existem sentidos previamente dados, independentes da busca que se faz para apreendê-los.

Desse modo, a pesquisa objetivou mais precisamente compreender os sentidos político-pedagógicos das ações do Cepagro em defesa e promoção da agroecologia urbana e avaliar seus potenciais e desafios para desencadear processos socioeducativos sintonizados com a perspectiva de educação para o codesenvolvimento e ecocidadania. Mais especificamente, procurei: (i) reconstituir o contexto da gênese do Cepagro e aspectos de sua trajetória que contribuem com a caracterização sociohistórica dessa organização da sociedade civil; (ii) reconstituir os contextos da gênese e da consolidação progressiva das experiências de agroecologia promovidas ou apoiadas pelo Cepagro no âmbito das dinâmicas de desenvolvimento urbano; (iii) compreender as práticas político-pedagógicas que permeiam a cultura/gestão organizacional do Cepagro na promoção e difusão dos princípios de agroecologia no meio urbano; (iv) identificar e interpretar os principais fatores favoráveis e obstáculos que vêm sendo encontrados para que tais práticas alcancem seus objetivos; e (v) identificar aspectos que poderiam potencializar o fortalecimento e a consolidação do projeto político-pedagógico do Cepagro, contrastando o cenário atual com um cenário de valorização de uma proposta de educação para o codesenvolvimento.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

Considero que a motivação e preocupações de quem pesquisa são elementos pertinentes de se expor e de grande importância para a realização de um trabalho de investigação (PINEAU, 2005). Por isso, torna-se necessário justificar inicialmente a sua concepção do ponto de vista da minha trajetória pessoal, já que nela é que tiveram lugar as inquietações, aspirações e encontros que permitiram chegar à construção da problemática de pesquisa aqui presente.

Desde a graduação em Ciências Biológicas, as experiências proporcionadas pelas viagens e saídas de campo para estudar diferentes biomas me despertaram o interesse tanto pelo tema da ecologia quanto da educação. Vivenciar inúmeras dimensões da vida neste planeta vasto e repleto de elementos em interação me fez desejar que cada ser humano pudesse se sensibilizar para as questões socioecológicas também dessa forma: não somente tendo acesso à informação e conhecimento sobre o tema, mas experimentando as sensações de nossa pequenez diante deste mundo e sua diversidade, e ao mesmo tempo perceber nossa responsabilidade, enquanto espécie, na manutenção deste patrimônio natural/cultural. Como somos dependentes dessas relações com tudo o que nos rodeia, e como também somos responsáveis por elas! Coube também ao estudo da biologia me mostrar com que importância os elementos e fatores ambientais incidem diretamente em nossa saúde, seja na dimensão física, mental ou em outras mais sutis, de um modo que ainda não é exatamente compreendido.

Dado o meu interesse na área da ecologia, as leituras acerca da problemática socioecológica global me despertaram a atenção para as dinâmicas promovidas pelo movimento ecologista. No cruzamento entre essas temáticas e experiências, descobri o campo de estudos e práticas da Educação Ambiental (EA), com sua diversidade de vertentes, antagonismos e disputas que lhe é próprio.

Tomar contato com a dimensão político-filosófica do debate no campo da EA permitiu-me atravessar as fronteiras das ciências biológicas e aprofundar uma visão crítica acerca de certas visões e práticas reducionistas, romantizadas e/ou despolitizadas presentes nesse campo de pesquisa e intervenção<sup>15</sup>. Por meio delas, pude questionar: por que muito do que é feito sob o nome de EA permanece tão aquém dos avanços que vêm sendo alcançados

---

<sup>15</sup> As primeiras leituras que realizei e ajudam a entender melhor a questão foram os trabalhos de Philippe Pomier Layrargues (2003, 2004, 2006) e Carlos Frederico B. Loureiro (2006a, 2006b).

nas áreas da educação, psicologia, filosofia e sociologia, bem como nas propostas de integração inter e transdisciplinar da ecologia humana? Quais bloqueios e entraves estariam cercando a integração e transposição dos diversos saberes acumulados por distintas áreas do conhecimento ao longo do tempo para as práticas sociais cotidianas, rumo às transformações socioambientais já tão amplamente reconhecidas como indispensáveis por uma ampla gama de atores sociais?

Valorizando o peso que a dimensão social e política assume neste debate, surgiu a motivação de investigar o papel de práticas sociais realizadas por meio de outros agentes culturais que não a escola ou família, na mediação do desenvolvimento de capacidades mentais, cognitivas, afetivas e morais necessárias a uma tomada de consciência da problemática socioecológica. A intenção era focalizar alguma ONG do movimento ambientalista, na qual pudesse estudar como, em suas intervenções socioeducativas, se apropriam de saberes diversos e os organizam para tentar catalisar processos de transformação sociocultural ou sociopolítica que levassem em conta a ecologia em suas múltiplas dimensões.

Com a percepção de que o tratamento dessas questões implicava a compreensão de aspectos ao mesmo tempo psicossociais, sociopolíticos e socioculturais da relação ser humano-meio ambiente, surgiu a pulsão de migrar para o campo das ciências sociais. No Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGSP-UFSC), em busca de uma orientação que pudesse suprir as lacunas da formação, fui acolhida pelo Prof. Paulo Freire Vieira no *Núcleo Transdisciplinar de Meio Ambiente e Desenvolvimento* (NMD), que me descortinou o campo de pesquisas sobre o binômio *ecologia & desenvolvimento* e, ao mesmo tempo, a singularidade do perfil do Cepagro. Assim, o foco da minha filiação a este núcleo passou a incidir na análise dos fundamentos do ideário ecodesenvolvimentista, incluindo no interesse do binômio ser humano-ambiente a preocupação com o modelo de desenvolvimento subjacente a esta relação. Isso graças às evidências de que uma representação sistêmica do conceito de desenvolvimento apresenta-se tanto como necessidade quanto oportunidade para experimentações comparativas com novas modalidades de aprendizagem social transformadora rumo a uma *transição socioecológica* consequente (SACHS, 1986<sup>a</sup>, 1986b; VIEIRA, 2006, 2009).

Inserindo-me no contexto catarinense com esta perspectiva, o interesse em estudar as formas de promoção da educação ambiental pelo movimento ecologista se readequou para o estudo de uma ONG promotora de dinâmicas de desenvolvimento pautadas na agroecologia que também desponta como promotora de novas estratégias educacionais de caráter informal. Isso permitiu que o foco inicial fosse novamente deslocado para recair na pesquisa de experiências de agroecologia urbana e de organizações da sociedade civil afinadas com esta bandeira.

De lá para cá, muitas ideias, perspectivas e experiências impactaram fortemente a visão de mundo que eu possuía até então. As vivências com a equipe do NMD me fizeram ampliar e aprofundar as noções da própria ecologia e da educação. As disciplinas do PPGSP-UFSC, por sua vez, proporcionaram o aprofundamento das noções social e historicamente construídas de sociedade, democracia, associativismo civil, cidadania e participação, entre outras também centrais para minha formação no campo da sociologia e da ciência política.

Perfazendo essa trajetória, uma revisão da literatura mais crítica e atualizada apontou que uma utilização coerente de termos como cidadania, democracia, ecologia e qualidade de vida, na educação e na comunicação social *latu sensu*, dependeria de uma tomada de consciência cada vez mais rigorosa das mutações cognitivas, atitudinais e comportamentais exigidas para a concretização dos ideais que se escondem por trás desses rótulos. Em outras palavras, dependeria da invenção de novos padrões de auto-organização e de engajamento político de indivíduos e grupos, na busca de enfrentamento dos imensos desafios que cercam a evolução humana na fase atual de globalização da cultura industrialista-consumista.

A relevância dessa busca pode ser também justificada se levarmos em conta o fato de que, mesmo após o final do período proclamado pela UNESCO como sendo a *Década das Nações Unidas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS) (2005-2014), o cenário geopolítico atual contrasta fortemente com aquele almejado pelo seu programa de implementação. Seu objetivo final consistia em “alcançar coexistência pacífica entre os povos, na redução do sofrimento, da fome e da pobreza, em um mundo onde as pessoas possam exercer dignamente seus direitos como seres humanos e cidadãos” (UNESCO, 2005, p. 41).

No que se refere à insegurança alimentar, por exemplo, dados recentes publicados por entidades das Nações Unidas apontam que cerca de 805 milhões de pessoas no mundo (uma em cada nove) sofrem de desnutrição crônica (FAO; IFAD; WFP, 2014). Apesar dos avanços científicos, tecnológicos e sociopolíticos conquistados nos últimos tempos, considero

que a persistência ostensiva desse cenário de *violência estrutural* representa uma das mais cruéis contradições da dinâmica de mundialização da ideologia neoliberal (GALTUNG, 1977; CASTRO, 1982; IANNI, 2002).

Do ponto de vista teórico e empírico, a elucidação dos fenômenos observados na trajetória de evolução do Cepagro poderia assim contribuir com novas pistas de pesquisas sobre as condições de viabilidade de formas de intervenção político-pedagógica nos espaços de governança/ gestão urbana, consideradas compatíveis com a radicalidade embutida no enfoque de ecodesenvolvimento e, por implicação, de educação relativa ao meio ambiente e à ecocidadania em nosso País. Esses dados poderiam ainda informar e fomentar as reflexões nos níveis superiores de gestão das estratégias de desenvolvimento urbano, bem como da área das políticas educativas. Nesse sentido, cabe ainda ressaltar que a intenção estratégica do estudo não pretendia oferecer respostas ou modelos prontos para a problemática em questão, e sim “estimular a criatividade social e para se utilizar os acertos e erros dos outros como espelho para as dúvidas de cada um” (SACHS, 1993, p. 41).

#### 1.4 METODOLOGIA

Para explorar as complexas dinâmicas associativas do Cepagro, num primeiro momento foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória e descritiva. Na sequência, ela desdobrou-se numa interpretação avaliativa, à luz de uma abordagem crítica e complexa. Seguindo a tradição idiográfica das ciências sociais, a modalidade de pesquisa qualitativa nos permite “compreender uma realidade particular na sua complexidade (influência mútua dos atores sociais na construção de sua realidade)” (FRASER; GONDIM, 2004, p.142). Preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado e com o grau de aproximação que se pretendia alcançar no estudo, o emprego de métodos com este perfil permite-nos trabalhar “com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (...)” (MINAYO, 1994, p. 22).

Apoiando-se no pressuposto da relevância dos aspectos subjetivos da ação social frente à configuração das estruturas sociais, evidências qualitativas se prestam melhor aos objetivos e à natureza desta pesquisa, levando-se em conta a necessidade de dispormos de

uma base de dados psicossociológicos que costumam ser reprimidos nas interações com pesquisadores ou que se mostram difíceis de serem articulados objetivamente - tais como atitudes, motivos, pressupostos e quadros de referência (HAGUETTE, 1999).

Diante disso, é pertinente considerarmos que “o fato de se levar em conta mais explicitamente os valores e os demais atributos do pesquisador requer, por parte da pesquisa qualitativa, maior detalhamento dos pressupostos teóricos subjacentes, bem como do contexto da pesquisa” (GÜNTHER, 2006, p. 203). Sabendo que as crenças, valores pessoais e o envolvimento subjetivo da pesquisadora se constituem como fontes de influência no processo científico, importa explicitar como se buscou lidar com elas na execução da pesquisa.

Günther (2006) expõe que algumas das formas de se fazer isso é por meio do controle das variáveis do estudo, nas estratégias de coleta de dados e pela exposição dos pressupostos e postura adotada. Por isso, acredito que nesta seção mereça constar uma breve discussão sobre os desafios e implicações epistemo-metodológicos que estão em um nível mais profundo e anterior de reflexão sobre a pesquisa, bem como comentários adicionais acerca dos instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados.

#### **1.4.1 Pressupostos**

Na perspectiva do ecodesenvolvimento, um entendimento cada vez mais multirreferencial do papel dos atores na construção e na doação de sentido para a realidade percebida passa a ser considerado como um item prioritário na busca de enfrentamento conseqüente da crise socioecológica global. Considerando que a efetivação do ecodesenvolvimento supõe uma investigação das condições gerais de viabilidade de estratégias alternativas de ação coletiva, este enfoque destaca não apenas centralidade do papel do cidadão no processo de efetivação dos seus direitos, mas também das suas percepções e de sua capacidade de refletir criticamente e assim aprender, de uma perspectiva transformadora, a configurar e promover processos integrados de construção de saberes (VIEIRA, 1999).

Na prática científica, essa visão do papel dos atores nos estimula a integrar e contextualizar à produção acadêmica as dimensões cultural e psicossocial embutidas na produção de conhecimentos, que deixam de ser relegadas por sua carga de subjetividade e passam a ser consideradas como fonte de dados, conhecimentos, e instrumentos de resolução de problemas e de negociação de soluções apropriadas ao contexto (VIEIRA, 2002).

Disso resultou a motivação de ver as práticas sociais e discursivas dos atores como práticas de produção constitutivas dos cenários nos quais se produzem a vida social, seja em sua dimensão econômica, política, cultural ou de caráter cotidiano. Na perspectiva da análise crítica do discurso, toda prática social é um resultado da combinação dos seguintes elementos, dialeticamente inter-relacionados: atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais, consciência e semiose. Apesar de suas diferenças constitutivas, tais elementos não são de todo separados e cada um interioriza os outros de algum modo, sem, no entanto, se reduzir a eles. Permitindo uma combinação dialética entre a perspectiva da estrutura e a perspectiva da ação, este enfoque encara que

uma prática é, por um lado, uma forma relativamente permanente de atuar no social, forma que vem definida por sua posição no interior de uma estruturada rede de práticas, e por outro lado, um domínio de ação e interação social que além de reproduzir as estruturas possui o potencial de transformá-las (FAIRCLOUGH, 2003, p. 180).

A tentativa de entender uma realidade multifacetada exercitando a dialética entre envolvimento-distanciamento com o contexto pesquisado fez com que a etnografia fosse adotada enquanto uma postura metodológica, levando em conta o debate sobre os aspectos conceituais e metodológicos da etnografia (BOUMARD, 1999; INGOLD, 2016; MATTOS, 2011) e da pesquisa antropológica, especialmente quando realizada com populações urbanas (DURHAM, 1986, 2004).

Sem querer abusar do uso do conceito etnografia, como critica Ingold (2016), ousou afirmar que adotei o método etnográfico graças ao respaldo de Boumard (1999). Discutindo sobre o lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas, este autor declara a pertinência em distinguir a etnografia entendida como método da etnografia enquanto postura. Não é somente a dimensão de ‘trabalho de campo’, geralmente centralizada na técnica da observação participante, que dá a especificidade à etnografia, e sim “a idéia de ir ao campo e dele não fazer o elemento da administração da prova, mas o material indispensável para que o discurso sobre outro tenha sentido, eis aí o que fundamenta a postura etnográfica” (BOUMARD, 1999, s.p.). Desse modo, a etnografia pode ser caracterizada não somente como uma técnica, mas como uma postura perante o objeto e contexto de pesquisa, envolvendo um processo de valorização e compreensão dos contextos, situações, perspectivas, culturas, estratégias, etc. (BOUMARD, 1999).

Tendo também em vista os desafios descritos por Durham (1986) para o trabalho da antropologia urbana - a qual não necessariamente tem a cidade como objeto, mas como lugar da investigação, no qual as distâncias entre pesquisador e pesquisado são menores, já que ambos geralmente compartilham de uma mesma base sociocultural (mesma língua, costumes, etc.) - procurei refletir sobre minha postura no tocante às ações de observação e participação, já que em estudos urbanos as fronteiras entre uma e outra podem ficar mais borradas.

Para distinguir entre uma e outra, cabe considerar que

observar significa ver que o acontece no entorno e, é claro, também ouvir e sentir. Participar significa fazê-lo a partir de dentro da corrente de atividades através da qual a vida transcorre, concomitante e conjuntamente com as pessoas e coisas que capturam a atenção que se dispensa a elas (INGOLD, 2016, p. 407).

Desse modo, considero que inicialmente estive na posição de quem observa “de fora”, por acreditar que uma certa distância poderia conferir a neutralidade e objetividade necessária à pesquisa. Mas com o passar do tempo, o próprio acolhimento e receptividade da equipe do Cepagro (desde os convites para me juntar à mesa de reuniões, tomar café, até conceder a palavra para participar dos diálogos e atividades) me permitiu um maior envolvimento e participação. Pude assim desvencilhar-me do ideal positivista ainda muito presente nas práticas de pesquisa em ciências humanas, o qual crê que o pesquisador pode e deve se despojar de seus valores para uma correta aferição da realidade.

Coube, assim, a tentativa de equilibrar as ênfases ora na observação, ora na participação, sem colocá-las em contradição, mas tentando ‘compatibilizar o engajamento da participação com o distanciamento da observação’ (INGOLD, 2016, p. 407). Pude, assim, reconhecer as subjetividades que, por mais que queiramos, não conseguimos abandonar no trabalho de pesquisa, importando explicitá-las e esclarecê-las. Posto isso, busquei exercer uma escuta atenta e aberta, tanto nas entrevistas quanto nas reuniões às quais estava convidada a participar. Ante as limitações de tempo enfrentadas para participar mais intensamente da vida associativa que buscava compreender e a quantidade de coisas para serem aprendidas nessa convivência, considero ter me mantido mais no polo da observação participante do que da participação observante.

Quanto ao grau de participação dos sujeitos da pesquisa, procurei conceder uma participação ativa e dinâmica destes na construção das ideias, apesar das dificuldades encontradas para promover uma pesquisa participativa em todas as fases da mesma (na sua concepção, realização e interpretação dos resultados). O que foi possível nesse sentido



ocorreu mais no momento de processamento dos dados e na escrita do trabalho, já que busquei atribuir valor ao contexto sociocultural da pesquisa, às perspectivas e vozes ouvidas, sobretudo com a preocupação tentar falar *com* eles e não apenas *sobre* eles. Conforme sublinha Mattos (2011), o desafio cresce substancialmente quando ainda pretendo falar *para* eles, isto é, tentar fazer com que minha fala também seja significativa para os atores e práticas investigadas. Mas essa empatia tem limites, já que aí alcançamos um ponto frágil e paradoxal existente na utilização da abordagem etnográfica: “a irônica dificuldade deste trabalho é que, a priori, nunca conseguiremos dar conta desta tarefa — descrever o outro sob o ponto de vista dele mesmo” (MATTOS, 2011, p. 65).

Tendo esclarecido tais pressupostos, ofereço a seguir uma caracterização dos passos seguidos na execução da pesquisa.

#### **1.4.2 Detalhamento das opções de coleta de dados**

A pesquisa foi desenvolvida por meio de duas operações que se retroalimentaram constantemente: (i) revisão ordenada da literatura pertinente, a fim de se promover um balanço dos conhecimentos relativos ao problema de partida e esclarecer ou revelar aspectos ainda obscuros do fenômeno estudado (ALVES-MAZZOTTI, 2001; QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998); e (ii) técnicas conjugadas de coleta de dados, configurando uma proposta multimétodos que integrou análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas com os integrantes do Cepagro.

O rastreamento da literatura e da base documental associadas à avaliação da trajetória desta organização constituiu o ponto de partida da pesquisa. Juntamente com os primeiros períodos de observação participante, desenvolveu-se uma investigação exploratória do objeto de estudo e seu contexto, a fim de se consolidar a concepção da problemática de pesquisa e do modelo de análise. Assim, adotou-se a premissa de que “a literatura revista deve formar com os dados um todo integrado: o referencial teórico servindo à interpretação e as pesquisas anteriores orientando a construção do objeto e fornecendo parâmetros para comparação com os resultados e conclusões do estudo em questão” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 184).

Após o adensamento de dados proporcionado por estas operações, foi possível realizar os ajustes necessários a uma melhor precisão da pergunta central da investigação e da problemática delineada anteriormente, construindo de modo mais aprofundado o modelo de análise e os dispositivos de coleta e análise dos dados coerentes com as necessidades impostas à execução da pesquisa.

O intuito de executar uma proposta multimétodos foi o de promover uma triangulação<sup>16</sup> de métodos e dados, como forma de complementar, refinar e validar os dados da pesquisa (DUARTE, 2009). Argumenta-se que o uso de diferentes abordagens metodológicas é interessante tanto para prevenir possíveis distorções relativas à aplicação de um único método, teoria ou pesquisador, quanto para tentar garantir uma compreensão mais rica e profunda dos fenômenos estudados, de um modo multidimensional (DUARTE, 2009; GÜNTHER, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006).

Tanto a observação participante quanto a entrevista são frequentemente utilizadas na reconstituição de uma série de eventos e da história de vida de indivíduos, organizações e comunidades (HAGUETTE, 1999). A combinação de ambas torna-se pertinente já que, enquanto as entrevistas colaboram mais com o intuito de apreender como as pessoas “veem as coisas”, a observação participante permite entender como as pessoas “fazem as coisas” (FRASER; GONDIM, 2004).

#### 1.4.2.1 Pesquisa documental

As ações e projetos do Cepagro puderam ser conhecidas já na fase de estudo exploratório graças aos materiais produzidos pela organização para comunicar suas experiências. Essa fase contou com o rastreamento de atas, projetos, relatórios, artigos, livros, materiais pedagógicos (tais como algumas cartilhas que a ONG produziu para divulgar a sistematização de suas experiências, como consta abaixo na Quadro 2) e outros textos produzidos pelo Cepagro (como as reportagens em seu *blog*), publicados em meio impresso e digital ou disponibilizados para as finalidades específicas dessa pesquisa. Também foram analisados trabalhos acadêmicos elaborados pelos integrantes do Cepagro e algumas

---

<sup>16</sup> Segundo Duarte (2009), a noção de triangulação, oriunda da navegação e da topografia, remete a um método para determinar a posição de um ponto referencial, um determinado ponto C, por exemplo, desde que se tenham informações suficientes de outros dois pontos, A e B, e suas distâncias até ele para ajudar a localizá-lo. Os ângulos entre os pontos formam a figura de um triângulo. Nas Ciências Sociais, essa noção é utilizada mais como metáfora do que como um conceito metodologicamente integrado, referindo-se à combinação e cruzamento de três ou mais técnicas para a coleta e/ou análise dos dados de pesquisa.

entrevistas concedidas para uma reportagem e um documentário (Quadro 3). Partiu-se da premissa que tais trabalhos também acabavam por expressar, direta ou indiretamente, alguns pressupostos conceituais, metodológicos e político-filosóficos que nortearam as ações e investigações de seus atores.

Na análise documental, foram levados em conta os seguintes aspectos, assim como a inter-relação entre eles: a representatividade dos documentos recolhidos (a fim de refletir um universo maior), adequação dos documentos aos objetivos da pesquisa, o contexto no qual o documento foi produzido; as origens, interesses, ideologias e outras características empregadas pelo autor ou autores que o produziram, assim como aspectos de sua identidade; a autenticidade, e confiabilidade do documento; a natureza do texto e as características inerentes à sua estrutura em particular; os conceitos-chave, quando possível, e a lógica interna do texto, atentando-se para o sentido provável que o autor quis atribuir a determinado conceito naquele contexto (CELLARD, 2008; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Quando pertinente para a investigação, o documento foi submetido à análise de discurso.

Quadro 2 – Materiais de educação/comunicação produzidos pela equipe do Cepagro sobre suas experiências.

<b>Título da Publicação</b>	<b>Autor(es)/ Data/ Apoiadores</b>
Cartilha/ Manual “Revolução dos Baldinhos - A tecnologia social da gestão comunitária de resíduos orgânicos e agricultura urbana”.	Cepagro. S/d. Banco do Brasil.
Certificação Participativa de Alimentos Agroecológicos. vol.2.	Cepagro. 2013. IAF.
Agricultura Urbana: hortas e tratamento de resíduos orgânicos. vol.3.	Cepagro. 2013. IAF.
Revolução dos Baldinhos - Informativo dos agentes jovens – Comunidade Chico Mendes.	Equipe Cepagro, Equipe Énois, Agentes Jovens Comunitários. Julho de 2014. Oi, Oi Futuro, FAPESC, UNIVALI, COMCAP.
O passo-a-passo de uma Revolução: Compostagem e Agricultura Urbana na Gestão de Resíduos Orgânicos.	Cepagro. Maio de 2016. UFSC, LACAF, FATMA, COMCAP, FAPESC, Oi e Oi Futuro.
Gestão Comunitária de Resíduos Orgânicos – subsídios para implementação de projetos.	Cepagro. Abril de 2015.
Revista “Gestão Agroecológica do Camping do Parque Estadual do Rio Vermelho – de Dezembro de 2013 a Maio de 2016”.	Cepagro. Julho de 2016. FATMA, Governo de Santa Catarina, Camping do Parque Estadual do Rio Vermelho (PERV).

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 – Material audiovisual utilizado como fonte de dados da pesquisa.

Material	Fonte
Entrevistas concedidas pelos técnicos sobre o trabalho no Camping para uma reportagem do programa Sustentar (canal Band).	Exibida em TV aberta para todo o estado de Santa Catarina em 03/04/2016 e disponível no site do Youtube.
Documentário Agroecologia no Parque Estadual do Rio Vermelho.	Lançado na Mostra Planeta.doc de Cinema Socioambiental em Florianópolis em 09/11/2016 e disponível no site do Youtube.

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 1.4.2.2 Observação Participante/ Participação observante

O interesse em compreender melhor o sistema de ação de uma organização ou grupo específico justifica a utilização da técnica de observação participante. O emprego desta técnica em associação com as outras, permite, em princípio, que sejam explicitados e reconhecidos os diversos vieses inerentes a este e aos outros métodos de coleta de dados, ajudando a evitar sua ocorrência e viabilizar mecanismos mais eficientes de controle da qualidade dos dados coletados (BECKER, 1999; BAUER; GASKELL, 2007). Como expõe Haguette (1999), esta técnica pode favorecer a elucidação dos sentidos das ações dos indivíduos e as definições que estes elaboraram ao longo do processo de interação no dia a dia; o amadurecimento das impressões obtidas nos contatos iniciais em campo; o fornecimento de esclarecimentos sobre aspectos do fenômeno estudado; e ainda uma maior familiarização da pesquisadora com os futuros entrevistados. Quanto a este último aspecto, o trabalho de campo prévio à realização das entrevistas permitiu-me também obter uma percepção mais acurada dos momentos e das abordagens mais adequadas à realização das entrevistas.

Uma vez que a unidade de análise deste estudo foi o grupo e não o indivíduo, a técnica da observação participante ajudou-me a entender a interação entre seus participantes e, conseqüentemente, a própria constituição e dinâmica do sistema organizacional Cepagro como um todo. A observação participante foi realizada nas reuniões gerais da entidade e em reuniões dos projetos voltados ao meio urbano, encontros, seminários e outros processos formativos e participativos que reuniam diversos atores sociais envolvidos com a temática da AU no município, tais como mutirões, feiras, etc. Além disso, estive presente, na condição de participante, na segunda versão do curso de *Gestão comunitária de resíduos sólidos e*

*agricultura urbana* promovido pelo Cepagro em 2016, nas reuniões de planejamento deste curso e em uma reunião para apresentação e estabelecimento de cooperações entre pesquisadoras que na mesma época possuíam algum projeto ou ações dessa organização como objeto de estudo.

#### 1.4.2.3 Entrevistas

A opção pela utilização de entrevistas deveu-se à intenção de buscar entender em maior profundidade a dimensão psicossociológica subjacente às estratégias e às ações empreendidas pelo grupo. As entrevistas serviram tanto à finalidade de explorar a diversidade de pontos de vista existentes no grupo e as experiências individuais dos atores, quanto de auxiliar na elucidação da realidade social do meio investigado - apesar da necessidade de relativizar o que a análise de seus discursos pode realmente dizer sobre tal realidade (POUPART, 2008). Além disso, uma justificativa de cunho ético-político para o uso das entrevistas consiste no fato delas poderem levar à compreensão dos dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais em sua prática (POUPART, 2008).

Apesar da existência de um roteiro prévio estabelecido para as entrevistas (Apêndice A), buscou-se conduzi-las de modo flexível, conforme o jogo das interações e relações intervenientes no processo de descrição e diagnóstico em curso. As entrevistas individuais semiestruturadas, esclarecidas através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram realizadas com a equipe técnica e administrativa vinculada aos projetos do meio urbano do Cepagro no ano de 2016, caracterizada abaixo (Quadro 4). Foram escolhidos nomes fictícios (a maioria de origem indígena), a fim de preservar o anonimato dos participantes. Além das entrevistas, foram analisadas falas de mais dois integrantes, Xangai (biólogo) e Murici (engenheiro ambiental), retiradas de entrevistas concedidas ao programa de televisão, citado anteriormente. Na época da realização das entrevistas, esses não estavam mais vinculados à equipe do Cepagro.

Quadro 4 – Caracterização das e dos integrantes do Cepagro cujas entrevistas (concedidas à pesquisadora ou não) foram analisadas (com nomes fictícios).

<b>Integrante</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo na ONG</b>	<b>Cargo/funções</b>	<b>Dedicação Outras Informações</b>
Aidê	Graduada em Jornalismo e História, mestre em História	Desde 2013	Assessora de Comunicação, jornalista, fotógrafa	Dedicação exclusiva, mas executa alguns trabalhos como <i>freelancer</i> , relacionados aos próprios temas ou projetos do Cepagro
Anahí	Graduanda em Agronomia	Desde 2015	Estagiária no Camping do PERV e na Revolução dos Baldinhos	Bolsista pelo estágio acadêmico, carga de 20 horas semanais
Dandara	Mestre em Educação Física	Desde 2015	Diretora administrativa, assessoria na gestão do espaço e relacionamentos	Dedicação parcial Autônoma, terapeuta naturalista e corporal. Já colaborava com as atividades do Cepagro antes.
Guarani	Técnico Agrícola e Permacultor	Desde 2002	Coordenador de Desenvolvimento Rural Extensionista rural	Dedicação exclusiva
Inaiá	Graduada, mestre e doutoranda em Educação do Campo	Desde 2006	Vice-presidente Extensionista rural	Dedicação exclusiva
Juçara	Graduada em Engenharia Sanitária e Ambiental e Artes Plásticas	2015 a 2016	Assessora - técnica do projeto Revolução dos Baldinhos. Já havia trabalhado no projeto da Revolução dos Baldinhos, como voluntária de um projeto de artes e educação.	Microempreendedora individual, consultora em Programas de Educação Ambiental e Planos de Gestão/Gerenciamento de Resíduos Sólidos, palestrante em temas de sustentabilidade, saneamento básico e gestão de resíduos
Kaike	Graduado em Agronomia	2013 a 2016	Técnico do Camping do PERV, assessor na Revolução dos Baldinhos	Microempreendedor individual
Omar	Técnico em Meio Ambiente, graduado em Agronomia	Desde 2010	Coordenador dos projetos urbanos	Microempreendedor individual e artista
Raoni	Graduado em Agronomia, permacultor, mestre em Agroecossistemas	2002 a 2016	Extensionista rural e primeiro coordenador dos projetos urbanos	Dedicação exclusiva
Rudá	Graduado em Administração	Desde 2010	Presidente Técnico administrativo e financeiro	Dedicação exclusiva
Ubiratan	Graduado em Engenharia	Desde 2013	Técnico administrativo e financeiro Diretor Financeiro	Dedicação exclusiva Estagiou como voluntário por 6 meses antes de ser contratado

Xangai	Graduado em Ciências Biológicas	2013 a 2016	Técnico do Camping do PERV.	Também trabalhou no projeto de hortas escolares
Murici	Graduado em Engenharia Ambiental	2013 a 2016	Técnico do Camping do PERV	Também trabalhou no projeto de hortas escolares

Fonte: Elaborado pela autora.

A ideia de trabalhar com entrevistas semiestruturadas, um dos principais instrumentos de pesquisa qualitativa, ocorreu no intuito de dar maior liberdade às respostas e ao mesmo tempo ter maior flexibilidade para se avançar ou aprofundar em alguns aspectos que ficaram nebulosos nas respostas recebidas.

Os dados gerados pelas entrevistas serviram, primeiramente, à finalidade de auxiliar na descrição das experiências e da reconstrução do seu significado para os sujeitos de tais experiências, contribuindo assim com a elucidação da realidade social do meio investigado, dos dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais em sua prática (POUPART, 2008). Além disso, esses dados contribuíram para desvelar a complexidade envolvida na construção social da realidade pelos atores comprometidos com a evolução do Cepagro, ou seja, nos códigos de valores, motivações e perspectivas que embasam suas estratégias e orientam, de maneira plural, (i) o envolvimento do grupo na cena do associativismo civil e de um projeto alternativo de desenvolvimento urbano; (ii) suas opções de decodificação e reconstrução dos possíveis motivos que os levam a agir e perceber as mudanças que decorrem de sua participação em processos associativos, (iii) a avaliação dos obstáculos e potencialidades percebidas na condução de experiências de defesa e promoção da AU. Esta operação contribuiu também para um resgate mais preciso da trajetória do Cepagro no cenário do desenvolvimento catarinense e nos espaços de concertação política nos quais tem se inserido, com foco incidido nos últimos dez anos, período em que emergiram as iniciativas relacionadas à defesa e promoção da agroecologia urbana.

As entrevistas foram audiogravadas e transcritas integralmente, e submetidas à análise de discurso, conforme será explicado na seção seguinte. Além disso, foram incorporados à análise dados de algumas conversas informais que não foram gravadas, ocorridas durante a interação da pesquisadora com o grupo, em intervalos de reuniões, nas idas e vindas dos encontros e eventos ou outros momentos da observação participante e

participação observante. Nesse caso, os dados foram registrados de modo mais fidedigno possível no diário etnográfico, junto com as percepções e observações da pesquisadora.

### 1.4.3 Procedimentos de análise dos dados

Ante a variedade de opções para efetivar a análise de dados existentes na pesquisa social qualitativa, a análise de discurso representou uma escolha consciente e compatível com as tradições teórico-metodológicas às quais esta pesquisa se filiou. Entendendo discurso como “todas as formas de fala e textos, seja quando ocorre naturalmente nas conversações, como quando é apresentado como material de entrevistas, ou textos escritos de todo o tipo” (GILL, 2002, p. 247), esse tipo de análise objetiva a identificação das funções ou atividades das falas e textos, permitindo explorar como estes se organizam e se realizam.

Segundo Gill (2002), as diversas modalidades de análise de discurso – influenciadas pela “virada linguística” e estudos pós-estruturalistas – emergem de uma base epistemológica denominada construtivismo ou construcionismo, a qual se diferencia da ciência social tradicional positivista ao rejeitar sua noção realista da linguagem enquanto um meio neutro ou transparente de refletir ou descrever o mundo tal qual ele direta e “realmente” seria. Em resumo, o construtivismo tem como principais características

uma postura crítica com respeito ao conhecimento dado, aceito sem discussão e um ceticismo com respeito à visão de que nossas observações do mundo nos revelam, sem problemas, sua natureza autêntica; o reconhecimento de que nossas formas de compreender o mundo são histórica e culturalmente situadas e relativas (GILL, 2002, p. 245).

De tal modo, o discurso é ao mesmo tempo construído e construtivo: é construído socialmente, e tem papel fundamental como criador da vida social (GILL, 2002). Além disso, essa forma de análise tem como outras características principais uma preocupação com o discurso em si mesmo; uma ênfase no discurso como uma forma de ação e uma convicção na sua organização retórica, dando atenção às maneiras como todo discurso é organizado a fim de se tornar persuasivo (GILL, 2002).

Dentre as mais de 50 vertentes de análise de discurso reconhecidas na literatura, esta pesquisa inspirou-se nas orientações teórico-metodológicas forjadas pela área da linguística ou semiótica crítica, valendo-se mais especificamente da tradição da Análise Crítica do Discurso (ACD) elaborada por Fairclough (2003, 2008). Este autor esclarece que a ACD é uma perspectiva teórica sobre a linguagem e o discurso que se desdobra em uma forma de



análise, cuja base linguística para apreensão dos textos é tributária da Linguística Sistêmico-Funcional (FAIRCLOUGH, 2008; SANTANDER, 2011). Esta, por sua vez, se apresenta como um modelo de descrição e interpretação linguística que leva em conta o caráter social, complexo e dinâmico da linguagem, considerando sua funcionalidade no meio social, ao qual se encontra imbricada<sup>17</sup>.

Segundo Fairclough (2003), sua proposta

tem a virtude de ser 'funcional - quer dizer, de entender e analisar uma linguagem como algo configurado (inclusive em sua gramática) pelas funções sociais para que acabam servindo. Isso faz que resulte relativamente fácil entender como as categorias de análise social conectam com as categorias de análise linguística (p. 186).

Sem dissociar a estrutura ou forma da língua do seu uso e significado, a linguística sistêmica-funcional se diferencia da perspectiva tradicional por entender a linguagem na relação com seu uso e seu contexto. Ou seja, ela não é vista como um sistema independente de quem a utiliza, mas sim na sua integração com variáveis contextuais (contexto sociocultural e histórico que circunda o texto) e circunstanciais (contexto da situação mais particular dentro dessa cultura).

Desse modo, o contexto toma parte importante da análise, a qual se volta também para o exterior do texto, para seu universo não linguístico. É preciso considerar os significados dos termos no seu ambiente de uso, já que estes

são tecidos juntos em uma malha muito densa de tal modo que, para compreendê-los, nós não olhamos separadamente suas diferentes partes; antes, observamos todo o conjunto simultaneamente a partir de vários ângulos diferentes, cada perspectiva contribuindo para a interpretação total. Essa é a natureza essencial de uma abordagem funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 23, tradução minha).

Como isso, analisar o discurso – práticas sociais historicamente determinadas, com um caráter duplo e dialético, de práticas simultaneamente discursivas e sociais – envolve também analisar o *contexto interpretativo* no qual os atores se encontram e a partir do qual se orientam para construir seus discursos (GILL, 2002). Nesse sentido,

---

<sup>17</sup> O funcionalismo pressupõe uma integração das partes no todo e também a presença da totalidade nas partes (DURHAM, 2004, p.23). Mas não concordamos com as implicações de sua versão positivista, que considera a unidade estudada como um fragmento de uma totalidade social cujos elementos estruturantes são idênticos ao todo, já que, de tal modo, culmina numa visão imobilista ou conservadora da realidade (DURHAM, 2004).

é importante notar que a noção de "contexto interpretativo" não é fechada ou mecanicista. Ele é empregado não simplesmente para se referir aos amplos parâmetros de uma interação, tais como onde e quando ela tem lugar, e a quem a pessoa está falando ou escrevendo, mas também para atingir características mais sutis da interação, incluindo os tipos de ações que estão sendo realizadas, e as orientações dos participantes (GILL, 2002, p. 249).

Do ponto de vista operativo, cabe ressaltar que uma primeira leitura do material ocorreu já durante a transcrição dos áudios. Realizei uma transcrição comentada (com registros de hesitações, ideias para sistemas de descrições e correlações), o que já permitiu destacar as categorias utilizadas para designar as unidades de sentido a serem codificadas posteriormente.

Uma nova leitura foi realizada com o objetivo de organizar os conteúdos e suas características em um sistema de categorias que pudesse exprimir as ideias centrais dos materiais analisados. Após essa organização (manual, sendo que não foi utilizado programa computacional), parti para a interpretação e elaboração dos textos, à luz dos conceitos-chave extraídos da literatura revisada e de outros que emergiram no processo indutivo empreendido com a análise de discurso, a partir da qual puderam se confrontar e comparar as entrevistas, anotações de campo e pesquisa documental. Cabe considerar que o material produzido é considerado uma “co-construção da qual tomam parte tanto o entrevistador quanto o entrevistado” (POUPART, 2008, p. 247).

A interpretação das práticas político-pedagógicas pautou-se na categorização e enquadramento realizada segundo as tipologias inter-relacionadas de paradigmas socioculturais, abordagens pedagógicas, concepções de meio ambiente e desenvolvimento fornecidos pelo referencial teórico apresentado na construção do modelo de análise (SAUVÉ, 1997; LIARAKOU; FLOGAITIS, 2000).

#### 1.4.3.1 A avaliação no campo da educação socioambiental

A investigação em educação ambiental, abordada segundo uma epistemologia crítica, abre nesse sentido perspectivas de uma nova leitura da realidade e de transformação do contexto atual de crise. Seu aporte cria condições para fazer mais adequadamente frente à realidade atual caracterizada por um desenvolvimento econômico sem limites e por tendências guerreiras intoleráveis e insustentáveis, causadoras de uma regressão humana, social e ambiental alarmantes. A investigação crítica em educação ambiental propõe o desenvolvimento de saberes pertinentes e significativos que contribuam com uma compreensão mais lúcida da complexa e multidimensional realidade atual e ao desenvolvimento de uma capacidade de produzir mudanças. Ela está guiada pelo propósito de recriar novas relações na trama da vida, para caminhar para um mundo mais harmonioso em que possamos

viver juntos solidaria e responsabilmente (ORELLANA; SAUVÉ, 2010, p. 1, tradução minha).

Ciente que diversas possibilidades e interesses concorrem no direcionamento de uma avaliação, esclareço que neste trabalho, a avaliação empreendida responde aos interesses e preocupações acima citados, e também expostos na apresentação da problemática da pesquisa.

Segundo Acosta (2002), avaliar programas ou projetos educativos socioecológicos não é tarefa fácil, mas de grande necessidade e relevância diante das possibilidades geradas para entender a própria formação do campo da educação ambiental, vencer os riscos de reduzir a criatividade e riqueza de experiências nele contido, tentar diminuir as distâncias entre a teoria e as práticas em EA, e também para contribuir com a qualidade, durabilidade e êxitos das ações em curso. Neste contexto, cabe considerar ainda que a avaliação

não é somente a tradicional metodologia de apontar “culpados ou inocentes”, mas fundamentalmente, é uma verificação dos processos desenvolvidos com seus resultados, na qual permite novas orientações das ações para superação dos limites visando a manutenção das potencialidades (SATO; TAMAIO; MEDEIROS, 2002; LIARAKOU; FLOGAITIS, 2000 apud SATO, 2001, p. 27).

Para proceder a uma avaliação sobre a trajetória do Cepagro, no tocante ao desenvolvimento de sua práxis político-pedagógica, busquei primeiramente compreender: como a organização busca mobilizar saberes e estratégias para favorecer uma dinâmica de compartilhamento cooperativo de saberes e valores em torno da agroecologia e para visualizar e/ou concretizar novas opções de intervenção ecossocial? E como isso tem se aliado a um padrão de gestão do conhecimento e educação capaz de incidir na construção de competências previstas na formação e consolidação do exercício da ecocidadania?

Para entender como essas práticas se inscrevem em meio às diferenciações internas do campo da educação ambiental, também é preciso olhar para o contexto sociohistórico mais amplo que lhe confere múltiplas determinações e configura sua direção política e pedagógica. Sob uma perspectiva sistêmico-complexa, isso se explica porque “a educação é um subsistema subordinado e articulado ao macrossistema social, a um contexto social mais amplo, numa relação de interdependência às forças e ideologias dominantes” (CARVALHO, 1998, p. 119).

Do desenvolvimento de uma epistemologia sistêmica emerge uma proposta de avaliação que busca revelar as relações entre um determinado paradigma sociocultural e educativo e as distintas abordagens pedagógicas promovidas no campo da educação ambiental (SAUVÉ, 1997; 2014; LIARAKOU; FLOGAITIS; 2000; VIEIRA, 2002). Além disso, essa proposta busca avaliar em que medida são atendidos os critérios considerados fundamentais para privilegiar processos educativos compatíveis com os desafios da promoção do ecodesenvolvimento (ORELLANA; SAUVÉ, 2010; SAUVÉ, 2014; VIEIRA, 2002):

- Visualização do pluralismo de pontos de vista, sistemas de valores, opções e oportunidades políticas;
- Construção de quadros de referência compartilhados/negociados (exposição e mapeamento dos pressupostos e valores);
- Construção conjunta de estratégias e ações coletivas;
- Mecanismos ou processos de reflexão coletiva, planejamento estratégico, estudo e investigação científica e filosófica, co-construção e difusão de informação técnico-científica, fomento à integração inter e transdisciplinar, disseminação da aprendizagem e da inovação entre atores sociais, articulação com centros produtores de conhecimento, programa sistematizado e permanente de capacitação dos atores sociais, metodologias populares de monitoramento de políticas públicas e de atuação em espaços institucionais;
- Identificação e vigilância coletiva das relações de poder-saber (metodologias/estratégias para garantir horizontalidade);
- Fomento ao pensamento complexo (exercício do movimento dialógico e recursivo entre local e global, capacidades de abordagem relacional, de desconstruir discursos dominantes e situar-se em relação a eles).

## 1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Além deste capítulo introdutório, a dissertação apresenta ainda quatro capítulos. O capítulo 2 contém uma síntese do referencial analítico utilizado na pesquisa: primeiramente tratando da relação entre crise socioecológica, desenvolvimento e educação; em seguida, dos elementos que nos ajudam a compreender a atuação de uma OSCIP no cenário político e pedagógico do associativismo e, por fim, da perspectiva político-pedagógica que perpassa o desenvolvimento da perspectiva ecológica de produção de sistemas agroalimentares, a qual acompanha uma das linhas de força do enfoque de ecodesenvolvimento urbano. O capítulo 3

traz uma contextualização da experiência brasileira na defesa e promoção da agroecologia urbana, seguida da descrição da trajetória do Cepagro em Santa Catarina e de suas experiências mais significativas para a promoção e defesa da agroecologia urbana. O capítulo 4 trata da interpretação dessas experiências no tocante à sua dimensão político-pedagógica. Este capítulo conta ainda com os resultados da avaliação de suas práticas, salientando seus desafios e potencialidades, à luz do enfoque de ecodesenvolvimento e de educação relativa ao meio ambiente e à ecocidadania. Por fim, no capítulo 5 são apresentadas as considerações finais do estudo realizado, integrando as proposições para a valorização de um projeto político-pedagógico embasado nos enfoques educativos mencionados e ajustado às especificidades observadas no estudo da realidade do Cepagro.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 DO DESENVOLVIMENTO AO ENVOLVIMENTO: ALTERNATIVAS PARA INTERNALIZAÇÃO DA VARIÁVEL ECOLÓGICA NA ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS SOCIAIS

Passados mais de quarenta e cinco anos desde a realização da Conferência de Estocolmo, as dificuldades de lidar com a complexidade da crise socioecológica global fazem com que o debate em torno das relações entre desenvolvimento e meio ambiente ainda permaneça na ordem do dia (BERKES; COLDING; FOLKE, 2003; VIEIRA, 2016). Não obstante a gravidade da crise, as iniciativas que vêm sendo tomadas a fim de se promover estilos de desenvolvimento menos predatórios e socialmente mais justos têm se apresentado fragmentadas, contraditórias e insuficientes para fazer frente à complexidade desse desafio historicamente inédito (MORIN, 2003; MORIN; CIURANA; MOTTA, 2007; VIEIRA, 2009).

Ainda que as preocupações com a questão socioecológica sejam crescentes nos discursos de diversos setores dos sistemas sociais, políticos e econômicos, na maioria das vezes esta têm sido tratada por meio de uma perspectiva tecnocrática e reducionista, levando tão somente ao aguçamento da própria crise civilizatória (MAX-NEEF; ELIZALDE; HOPENHAYN, 2010; VIEIRA, 2016). No plano político, seguimos constatando

a ineficácia das instituições políticas representativas frente à ação das elites do poder financeiro pela internacionalização crescente das decisões políticas e pela falta de controle que a cidadania possui sobre as burocracias públicas [...] a configuração de um universo político carente de fundamento ético, a tecnificação do controle da vida social, a corrida armamentista e a falta de uma cultura democrática enraizada nas sociedades latino-americanas. No contexto social, a crescente fragmentação das identidades socioculturais, a falta de integração e comunicação entre os movimentos sociais, a crescente exclusão social e política e o empobrecimento de grandes massas, criaram conflitos incontroláveis nas sociedades, ao mesmo tempo que eles tornam impossíveis as respostas construtivas a tais conflitos. Na esfera econômica, o sistema de dominação sofre atualmente mudanças profundas, onde incidem de maneira substancial a globalização da economia, o aumento do capital financeiro com seu enorme poder de concentração, a crise do Estado de bem-estar, a crescente participação do complexo militar na vida econômica dos países e os múltiplos efeitos das sucessivas ondas tecnológicas nos padrões de produção e consumo (MAX-NEEF; ELIZALDE; HOPENHAYN, 2010, p. 9, tradução minha).

Muitos autores atestam que os componentes deste cenário, em última instância, são a expressão de uma crise de paradigma (ou da percepção humana), a qual tem nos impedido de assimilar todas as implicações do predomínio de uma visão de mundo estritamente racionalista e fragmentada que fundamenta a produção do conhecimento, das práticas e das

instituições sociais do mundo moderno no ocidente (CAPRA, 1982; BOFF, 1999; MORIN; KERN, 1995, SANTOS, 2008, UNGER, 1992).

Na tentativa mesma de entendimento dos problemas que configuram a crise contemporânea, a complexidade emergiu como um conceito-chave para compreender e explicar o caráter interdependente e globalizado das múltiplas dimensões que configuram a crise socioecológica (BERKES; COLDING; FOLKE, 2003). Isso porque as implicações e imbricações entre aspectos socioculturais, sociopolíticos, socioeconômicos e socioecológicos desafiam respostas simplistas ou parciais para entender e solucionar as crises financeiras internacionais, a crise ecológica, política e dos sistemas educativos.

Nesse sentido, o campo da *ecologia política* vem polarizando, numa perspectiva de integração inter e transdisciplinar do conhecimento, a evolução dos controvertidos debates (nas academias e fora delas) relacionados ao binômio *ecologia & desenvolvimento*. Aqui, o enfoque de *ecodesenvolvimento* ocupa um papel de destaque, pelo fato de representar uma corrente de pensamento pioneira, centrada na busca de enfrentamento dos condicionantes estruturais da crise global identificada no final dos anos 1960. Este enfoque vem se alimentando do paradigma sistêmico-complexo para evidenciar a necessidade de uma compreensão cada vez mais rigorosa das implicações epistemológicas, éticas e políticas de uma nova concepção de desenvolvimento (VIEIRA, 2006; 2009). Neste contexto, como será mostrado abaixo, seus intérpretes pressupõem que sua implementação passa necessariamente pela maturação de um novo paradigma educacional: a assim chamada *educação para o ecodesenvolvimento*.

### **2.1.1 Do ecodesenvolvimento à educação para o ecodesenvolvimento**

O conceito de ecodesenvolvimento foi cunhado por Maurice Strong no contexto da Conferência de Estocolmo<sup>18</sup> e disseminou-se como uma proposta pautada na mudança do conteúdo e das modalidades de crescimento econômico típicas do período do pós-guerra (STRONG, 1993). Desde então, a difusão deste conceito tem acompanhado a formação de um novo campo de pesquisas interdisciplinares centradas na problemática do planejamento de

---

<sup>18</sup> Maurice F. Strong, diretor executivo do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, lançou a ideia de ecodesenvolvimento no decorrer da primeira reunião do Conselho Administrativo deste Programa, realizada em Genebra, em julho de 1973.

estratégias alternativas de desenvolvimento que atendam, simultaneamente, aos critérios de justiça social, satisfação de necessidades humanas básicas (materiais e intangíveis), descentralização político-institucional, prudência ecológica e viabilidade econômica – numa perspectiva de *economias mistas*<sup>19</sup> (SACHS, 1993; VIEIRA, 2002; 2009; VIEIRA; BERKES; SEIXAS, 2005).

Distinguindo-se da concepção de desenvolvimento sustentável que emergiu no contexto da *Cúpula da Terra*, em 1992, o enfoque de ecodesenvolvimento já expressava em suas premissas uma crítica radical da ideologia economicista subjacente à suposta civilização industrial-tecnológica (DUPUY, 1980; SACHS, 1993; LAYRARGUES, 1997; MORIN; KERN, 2000; VIEIRA, 2006). Neste sentido, a implementação de estratégias comprometidas com a prudência ecológica e com a justiça social apontava a necessidade de

impor-nos voluntariamente um teto do consumo material, procurando gratificação em esferas não-materiais da nossa vida e desse modo enfatizando a dimensão cultural da natureza humana, ou ficaremos presos na corrida acelerada de um número cada vez maior de bens. Caso em que a humanidade acabará por atingir os limites ecológicos externos do nosso planeta finito (SACHS, 1986b, p. 68).

Como aponta o ecossocioeconomista Ignacy Sachs (1993), um dos pioneiros na elaboração das bases do ecodesenvolvimento, uma aceitação voluntária na redução do consumo material pode vir acompanhada de um enriquecimento substancial nos modos de vida com base na adoção de um novo senso ético de pertencimento à biosfera<sup>20</sup>. Isso não significa que as mudanças tidas como necessárias impliquem a imposição de um estilo de vida austero. Trata-se antes, de assegurar a criação de sistemas produtivos ecologicamente viáveis associados a uma distribuição equitativa da riqueza social gerada e a uma redução sistemática

---

<sup>19</sup> Economia mista pode ser entendida como uma ampla categoria que engloba “diversas formas de articulação existentes e plausíveis entre os setores privado, público e social (o último consistindo em cooperativas, instituições de auxílio mútuo e associações civis), bem como economia familiar que não de mercado” (SACHS, 1997, p. 239). Tratando dos desafios do desenvolvimento numa economia mundial liberal e globalizada e da proposição de caminhos de transição capazes de minimizar custos sociais e ecológicos, Sachs (1997) evidencia tanto a necessidade de análises comparativas das economias mistas conforme elas existem ou existiram nos países industrializados, quanto a necessidade de estimular pesquisas sobre novas configurações institucionais pertencentes à esta categoria, levando-se em conta as formas de articulação entre as dimensões local, nacional e transnacional do desenvolvimento.

<sup>20</sup> O autor cita também Bruno Bettelheim, o qual, no plano da psicologia social “alerta contra o perigo que ameaça a nossa vida afetiva, pelo próprio fato de o conforto material se ter tornado acessível a um grande número de pessoas. Se a facilidade com que se podem obter bens vier a substituir as satisfações afetivas, correremos o risco de dela nos tornar escravos: ‘teremos necessidade de um progresso tecnológico sempre crescente para mascarar a nossa insatisfação afetiva e o nosso mal-estar’ (BETTELHEIM, 1977, p. 101). Se continuarmos a nos apegar aos bens materiais (como fonte de felicidade), ao invés de aumentarmos nossa liberdade, a produtividade social do trabalho se tornará mais uma fonte a se juntar às de nossa escravidão” (SACHS, 1986, p. 27).



dos desperdícios<sup>21</sup> inerentes aos atuais modelos de crescimento econômico “a qualquer custo”.

Em outras palavras, a saída para o duplo nó caracterizado pela pobreza e pela degradação ecossistêmica deveria ser pautada num modelo de desenvolvimento capaz de atender simultaneamente as necessidades básicas (materiais e intangíveis) dos indivíduos de uma dada cultura e ecorregião e a utilização ecologicamente prudente dos recursos naturais. Nesse sentido, “a promoção do meio de vida sustentável deve se tornar parte da linha mestra de estratégia de desenvolvimento e não pode ter sucesso sem a participação dos grupos e das comunidades locais” (SACHS, 1993, p. 39).

Assim, a participação é considerada um elemento crucial à constituição de estratégias endógenas (*ascendentes ou bottom-up*) de planejamento e gestão que sejam capazes de enfrentar os problemas ocasionados pelo modelo de desenvolvimento dominante, indutor de um crescimento urbano acelerado e descontrolado, experimentado por um número cada vez maior de territórios (SACHS, 1985; 1993).

Desse ponto de vista, os adeptos do ecodesenvolvimento representam o meio urbano como *ecossociossistemas*, que correspondem a

uma fonte potencial de recursos reais, tanto físicos como humanos, que algumas vezes estão ocultos e outras vezes escassamente utilizados ou degradados, e cuja utilização deve ser aprendida para fazer com que as cidades sejam mais autossuficientes aproveitando o que têm (SACHS, 1985, p.5, grifos meus).

Por isso, nos últimos patamares de aprofundamento deste enfoque, desde a sua gênese, o peso de variáveis como territorialidade, cognição e aprendizagem proporcionou um refinamento da reflexão acerca das condições necessárias para reinventar os modos de vida nas cidades, uma vez que

promover o ecodesenvolvimento, é, no essencial, ajudar as populações envolvidas a se organizar, a se educar, para que elas repensem seus problemas, identifiquem suas necessidades e os recursos potenciais para receber e realizar um futuro digno de ser vivido, conforme os postulados de justiça social e prudência ecológica (SACHS, 2007, s.p., grifos meus).

---

<sup>21</sup> Desperdício pode ser entendido como "os valores de troca que não sejam apercebidos socialmente como valores de uso" (SACHS, 1986, p. 29).

Por implicação, a educação das comunidades se constituiria como um processo de socialização de conhecimentos e atitudes capaz de promover o exercício de uma *racionalidade social ampliada* no campo do planejamento e da gestão, dotando indivíduos e grupos “da capacidade de perceberem, compreenderem e lidarem de forma lúcida - bem informada, eticamente refletida, inventiva e politicamente responsável – com os *condicionantes estruturais* da crise” (VIEIRA, 2017, p. 35, grifos do autor). Neste esforço, os autores tentam ressignificar a concepção de desenvolvimento tomando-o como processo de libertação das potencialidades contidas em cada indivíduo, bem como da efetiva apropriação dos direitos humanos fundamentais (SACHS, 1998; SEN, 2010).

Com isso, percebemos que as dimensões política, ética e educativa, fortemente atreladas, sempre estiveram no centro da problemática do ecodesenvolvimento. Cabe destacar que os desafios apontados por esta abordagem só podem ser enfrentados num horizonte de longo prazo, por meio de um amplo conhecimento dos ecossistemas e culturas, além do fomento da criatividade – latente e concreta – que emerge das relações entre pessoas e seu meio no cotidiano. Isso toca profundamente na própria forma como o conhecimento vem sendo produzido e manejado, por quem e para quais finalidades.

Sendo assim, diversas proposições para o desenvolvimento de uma educação fundada em uma visão crítica, mais abrangente e complexa da realidade surgiram valorizando processos de integrações inter e transdisciplinares de saberes (SAUVÉ; 1997; LEFF, 2000; SATO; 2001; VIEIRA; 2002, 2016). Grupos de pesquisa empenhados na maturação de enfoques ecopedagógicos sintonizados com a tradição ecodesenvolvimentista consolidaram abordagens que podem ser reunidas sob a perspectiva de uma *educação para o ecodesenvolvimento*. A seção seguinte apresenta uma síntese das premissas que orientam tais propostas.

### **2.1.2 As premissas para uma educação para o ecodesenvolvimento: linhas de evolução do debate**

A educação é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Nesse sentido, contribui para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade-natureza (LOUREIRO, 2002, p. 69).

Desde a irrupção do debate sobre a crise socioecológica global na Conferência de Estocolmo, reconheceu-se que as possíveis soluções para ela implicariam em mudanças profundas na organização do conhecimento e das visões de mundo. Assim, a educação passou a ser considerada como uma importante ferramenta em resposta ao desafio contemporâneo de se repensar a relação sociedade-ambiente, a fim de superar a problemática ambiental (CRESPO, 1998; DIAS, 2004).

Neste cenário, a Educação Ambiental (EA) emergiu como uma urgência social para o campo educativo, a ser trabalhada em seus mais distintos níveis. Com o objetivo de elaborar um programa internacional de EA, a UNESCO promoveu em 1975, em Belgrado (atual Sérvia), um Encontro Internacional sobre Educação Ambiental. A Conferência de Belgrado, como ficou conhecida, reuniu representantes de 65 nações e gerou a "Carta de Belgrado", na qual foram formulados princípios e orientações norteados por uma concepção de EA contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada aos interesses nacionais (DIAS, 2004).

Desde então, observamos a crescente complexidade adquirida pelo conceito de EA, uma vez que diferentes concepções e abordagens de educação relativas à problemática ambiental têm sido teorizadas e praticadas. Com o amadurecimento do campo ecopedagógico *latu sensu*, diversos outros adjetivos apareceram ao longo das últimas décadas, a fim de qualificar o diferencial das várias propostas (SAUVÉ, 1997; 2014; LAYRARGUES, 2004; ORELLANA; SAUVÉ, 2010). No Brasil, alguns autores também têm se debruçado sobre a elucidação da função social e política da educação ambiental, bem como do papel dos movimentos sociais nesse contexto. Principalmente a partir de perspectivas dialéticas e da complexidade, sobressaem o tratamento das relações entre as noções de cidadania, meio ambiente e educação, emancipação, participação e engajamento (LIMA, 2002; LOUREIRO, 2002; JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009; LOUREIRO, 2006a).

Uma das várias propostas de clarificação da complexa trajetória de diferenciação epistêmica desse campo estabelece três paradigmas como tipos ideais: (i) uma concepção racional-positivista, que corresponde a um esforço de transmissão de conteúdos monodisciplinares de modo fragmentado, voltada a objetivos de cunho preservacionista; (ii) uma concepção hermenêutica, apoiada em uma ontologia relativista e uma epistemologia construtivista, onde o foco recai na elucidação do conteúdo simbólico das interações sociais e

no cultivo da assim chamada “ecologia interior”; e (iii) uma concepção sociocrítica, que pressupõe a implicação coordenada de indivíduos, grupos e instituições em avaliações participativas de problemas socioambientais constatados no nível local ou comunitário, por vezes voltadas para a invenção de novas estratégias de desenvolvimento que possam balizar novos parâmetros civilizadores (inventiva) (VIEIRA, 2009).

Essas concepções se compatibilizam com os paradigmas socioculturais apresentados por Bertrand e Valois (1994), os quais, apoiando-se em um esquema de análise sistêmica do funcionamento de uma sociedade, consideram que a escolha de um paradigma educacional assenta-se na escolha explícita ou implícita de um desses paradigma socioculturais. Os paradigmas educacionais, por sua vez, constituem, de certa forma, uma ponte entre o paradigma sociocultural e as práticas pedagógicas, visto que a organização educativa caracteriza-se, ao mesmo tempo, pelos fins que procura alcançar e pelas atividades escolhidas para atualizar esses fins.

As principais características dessa tipologia, sistematizada no Quadro 5, foram apresentadas por Bertrand e Valois (1994), Sauvé (1997) e Liarakou e Flogaitis (2000).

Quadro 5 – Tipologia dos paradigmas socioculturais e abordagens pedagógicas relacionadas com as concepções de educação relativa ao meio ambiente.

<b>Paradigma sociocultural</b>	<b>Paradigma educativo associado</b>	<b>Principais características</b>	<b>Abordagens Pedagógicas/ ambientais</b>
<p><u>Industrial e tecnocêntrico:</u> "lei do mais forte", incentivo à competitividade e produtividade. Crença na inovação tecnológica e mercado livre baseado no crescimento econômico (princípios neoliberais) para resolver os problemas sociais e ambientais, com algum controle pelas organizações superiores.</p>	<p>Racional, positivista: transferência de informação (científica, tecnológica e legal).</p>	<p>Transmissão de conhecimento pré-determinados e objetivos (basicamente tecnocientíficos, monodisciplinares e fragmentados). Busca formar para a adoção de comportamentos cívicos responsáveis.</p>	<p>Neoclássica e profissional (estratégias de apresentações formais; manutenção de relações hierárquicas, pedagogia diretiva, “treinamentos”). Educação sobre a natureza, de cunho preservacionista.</p>

<p><u>Existencial e ecocêntrico-biocêntrico</u>: respeito pela natureza em harmonia intra e interpessoal. Crença na necessidade de uma mudança global nos valores e escolhas para alcançar o equilíbrio socioecológico.</p>	<p>Humanístico, existencialista ou hermenêutico.</p>	<p>Ênfase no desenvolvimento individual ótimo de aprendizagem. Busca desenvolver a empatia e respeito com a natureza; <i>“freedom to learn”</i>.</p>	<p>Enfoques de educação humanizada e liberal, educação ambiental de valores. Educação na natureza.</p>
<p><u>Simbiossinérgico e ecocêntrico-ecossocial</u>: o desenvolvimento é valorado entre as relações humanas, sociais e naturais, respeito às diversas cosmologias desde que se promova uma reflexividade crítica e construtiva rumo às mudanças democraticamente identificadas como necessárias.</p>	<p>Sociocrítico/ Inventivo: construção crítica de saberes contextualmente significativos, resgatando os valores e know-how tradicionais).</p>	<p>Visa mudar as realidades ambientais, sociais e educativas. Estímulo a processos democráticos, à participação e solidariedade. Conhecimentos dialéticos, colaborativos e emergentes, derivados de investigações críticas e voltadas à resolução de problemas concretos. Educação e ações para e com o ambiente.</p>	<p>Educação <i>“grass-roots”</i>, educação socialmente crítica, educação popular, educação transformadora, educação emancipatória, pedagogia de projetos. Educação para ou com a natureza (ambiente).</p>

Fonte: Adaptado de Bertrand e Valois (1994), Sauvé (1997), Liarakou e Flogaitis (2000).

A concepção educativa positivista se diferencia fundamentalmente da hermenêutica e da sociocrítica, nas quais os atores constroem coletivamente seus conhecimentos e seus valores. A concepção sociocrítica é a que mais valoriza processos participativos para construção de saberes e sua aplicação na gestão dos problemas e mudanças socioecológicas.

Tendo em vista que os saberes técnicos e científicos fazem parte de contextos sociais e políticos mais amplos, as vertentes educativas sociocríticas passaram a evidenciar o vieses reducionistas dos tipos de EA associados somente à dimensão técnico-gerencial dos recursos naturais (paradigma racional-positivista) e à dimensão comportamental das mudanças sociais

(paradigma hermenêutico). Por meio de uma compreensão política do processo educativo, a EA passa então a ser concebida não somente como a transmissão de um conjunto de conteúdos ou compreensão de sentidos e práticas, mas sim como construção e reconstrução contínua de um conjunto de práticas sociais que permitam “uma tomada de consciência de uma complexa rede de fatores políticos, econômicos, culturais e científicos” (CASTRO; BAETA, 2002, p. 102).

Buscando exercitar um pensamento crítico e complexo para repensar as tendências educacionais, a proposta de uma Educação para o Ecodesenvolvimento (EPE) recupera as reflexões seminais sobre as estratégias de enfrentamento da crise global que vieram à tona na década de 1970 por ocasião da Conferência de Estocolmo e desemboca numa reflexão de corte sistêmico a fim de integrar e, ao mesmo tempo, transcender esses três tipos ideais, em nome de uma posição ecocêntrica, equidistante dos extremos do antropocentrismo e biocentrismo (VIEIRA, 2014).

Dessa forma, a abordagem de EPE busca combinar os conhecimentos e análises fornecidas pelo avanço das pesquisas sobre ambiente e desenvolvimento humano com a elucidação e valorização do pluralismo de crenças, valores e culturas existentes no planeta. As intervenções experimentais realizadas em seu nome passaram a ser construídas e transmitidas no bojo de um processo colaborativo de *pesquisa-ação-formação* voltada à promoção de um novo estilo de desenvolvimento (VIEIRA, 2002).

Por esse movimento, diagnósticos sociais e ecológicos participativos também correspondem a intervenções pedagógicas, capazes de resgatar e construir novos saberes. Isso porque pode desencadear processos em que

a gestão das nossas relações com o patrimônio natural e cultural transforma-se num processo de *aprendizagem social permanente*, integrando-se o desenvolvimento cognitivo - a aptidão para contextualizar, globalizar e redirecionar a dinâmica de aplicação dos conhecimentos especializados que vêm se acumulando sobre a estrutura e a dinâmica dos sistemas vivos - e o empoderamento<sup>22</sup> pessoal e comunitário no nível das mudanças significativas de comportamento (FRIEDMANN E ABONYI, 1976; DIDUCK, 1999; PINEAU, 2001 apud VIEIRA, 2002, s.p.).

---

<sup>22</sup> Empoderamento aqui entendido como o “processo por meio do qual as pessoas, as organizações e as comunidades assumem o controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida e tomam consciência da sua habilidade e competência para produzir, criar e gerir. Em outras palavras, trata-se do aumento do poder e da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos a relações de opressão, discriminação e dominação social” (TONNEAU; VIEIRA, 2006, p. 318). Segundo os autores, o diferencial dessa definição é pensar a autonomia em termos simultaneamente socioeconômicos, socioculturais, sociopolíticos e socioambientais (idem).

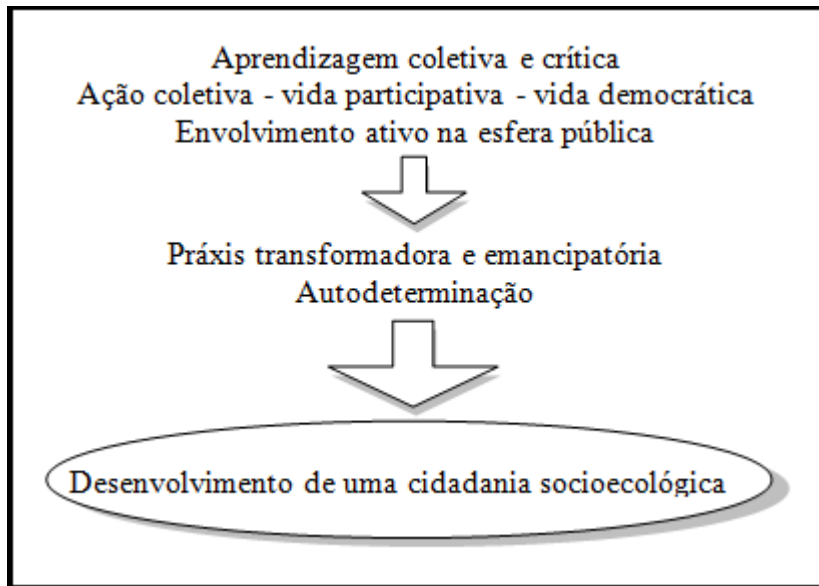
Seguindo esta mesma linha de compreensão, os autores do campo de pesquisa sobre a *gestão integrada e compartilhada de recursos comuns e resiliência dos sistemas socioecológicos* têm evidenciado como as arenas de interação social e as ações coletivas configuram-se como um dos principais vetores de uma aprendizagem social colaborativa e adaptativa. Segundo eles, a aprendizagem social é entendida como o resultado do processo de ação coletiva e reflexiva que ocorre entre indivíduos e grupos, quando estes trabalham para melhorar a gestão dos sistemas socioecológicos (KEEN; BROWN; DYBALL, 2005; VIEIRA; BERKES; SEIXAS, 2005; REED *et al.*, 2010).

De modo similar, a corrente francesa de *educação relativa ao meio ambiente e à ecocidadania* vem comprovando que o tratamento de assuntos relacionados à gestão coletiva do patrimônio natural pode vir a ser reconfigurado em contextos de “aprendizagem ecossocial informal”, isto é, “uma forma de aprendizagem não planejada que surge da interação social ou da ação coletiva” (SAUVÉ, 2014, p. 15). Essas interações proporcionam tempos e espaços para se aprender a construir e mobilizar saberes associados à relação da pessoa com o seu meio de vida, o que inclui e incide diretamente em temas como democracia, justiça e solidariedade e autonomia (ou autodeterminação).

Estimulando o processo de se aprender conjuntamente no curso de uma tarefa cognitiva ou de um projeto de ação social visando transformar as realidades socioecológicas, acaba-se por transformar, ao mesmo tempo, cada indivíduo participante, o coletivo formado e aspectos da realidade vivenciada por estes (SAUVÉ, 2014; ORELLANA; MARLEAU, 2015).

Nesse sentido, evidencia-se a centralidade da dimensão política na educação relativa ao meio ambiente, quando esta favorece aprendizagens que permitem dotar os grupos e atores envolvidos na aquisição de *competências* que, conformando uma práxis cidadã, podem condicionar ou organizar ações transformadoras de sua realidade sociopolítica, sociocultural, socioecológica e/ou socioeconômica. Acredita-se que, assim, as ações coletivas geradas no bojo de fenômenos associativos visando uma transformação social são capazes de incidir no complexo processo de formação e exercício da ecocidadania, isto é, de uma cidadania mais informada, mais crítica e engajada no desenvolvimento de sociedades ecologicamente responsáveis (Figura 1).

Figura 1 – O complexo processo de construção de uma cidadania socioecológica.



Fonte: Orellana e Marleau (2015, p. 11, tradução minha).

Convidando a desconstruir uma abordagem meramente legalista ou uma visão abstrata do conceito, esta abordagem insere novas dimensões à compreensão do exercício da cidadania. Trata-se assim, de pensar um processo de educação capaz de construir e legitimar, nos espaços-tempos do desenvolvimento, o exercício de

um poder cidadão: poder fazer, poder negociar, poder convencer, poder decidir, poder transformar. Tal educação para a ecocidadania implica a coragem de beneficiar nossos “espaços” de liberdade e fazer um chamado à responsabilidade (...) uma responsabilidade de ser, de saber e de agir, a qual implica engajamento, lucidez, autenticidade, solicitude (SAUVÉ, 2016, p. 296).

É com este apelo à promoção das dimensões simultaneamente política, ética e ecológica da missão educativa no âmbito da crise global que emerge, no campo da educação relativa ao meio ambiente, o conceito de cidadania socioecológica ou ecocidadania, que pode ser descrito como

uma forma de relação com o mundo centrada no "viver aqui juntos", uma relação contextualizada e situada, que implica a responsabilidade coletiva frente aos sistemas de vida – dos quais fazemos parte – e que requer competências para inserir-se de maneira eficaz nas dinâmicas políticas de decisão e ação relativas aos assuntos socioecológicos (SAUVÉ, 2014, p. 14, tradução minha).

Neste caso, o termo competência é utilizado para “designar uma forma complexa de aprendizagem que permite atualizar, de maneira apropriada ao contexto, um conjunto integrado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (SAUVÉ, 2014, p. 18, tradução



minha). Traço, assim, a relação entre educação e cidadania: de um lado temos constatações das insuficiências do modelo de educação tradicional para lidar com a complexidade da formação cidadã, e de outro lados temos concepções e práticas de cidadania e participação apartadas de perspectivas que as configurariam como processos de educação não-formal e informal<sup>23</sup>, dinamizando processos de aprendizagens mais integradores das experiências de vida e mais comprometidos com a busca de saídas para os impasses gerados pelo agravamento da crise global.

Isso fica claro no manuscrito redigido pelo Grupo de Trabalho (GT) formado na Rio+20<sup>24</sup> para dialogar sobre *a educação que precisamos para o mundo que queremos*. Passados vinte anos da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Eco-92)<sup>25</sup>, o GT resume a crítica tecida à nossa realidade presente:

A crise global é também uma crise da educação – assumida como educação ao longo da vida – de seu conteúdo e sentido, pois há deixado gradualmente de conceber-se como um direito humano e se tem convertido no meio privilegiado para satisfazer as necessidades dos mercados, demandantes de mão-de-obra para a produção e consumo. Não apenas tem falhado na formação de pessoas capazes de pensar os importantes problemas políticos, ambientais, econômicos e sociais de ordem global, como também tem retirado seu profundo conteúdo político e, particularmente, seu potencial para formar cidadãos e cidadãs capazes de pensar uma ordem econômica e social diferente, através da qual se pode superar o conjunto de profundas crises que vivemos que se manifestam em crescentes desigualdades e discriminações e na ausência de dignidade e justiça (...). A educação que queremos requer promover estrategicamente uma educação que contribua para uma redistribuição social dos conhecimentos e do poder (levando em conta gênero, raça-etnia, idade, orientação sexual), que potencialize o sentido de autonomia, solidariedade e diversidade que expressam os novos movimentos sociais (GT EDUCAÇÃO/RIO +20, 2012).

Tal expressão é emblemática do amadurecimento da visão crítica e política no campo da EA, que se atenta para o fato de que em nossas sociedades o saber torna-se um instrumento de poder. A educação está, pois, comprometida com a manutenção ou transformação das relações de poder e uma EA crítica de uma educação tradicional conteudista/ tecnicista, por

---

<sup>23</sup> A educação não formal é aquela que ocorre em outros ambientes que não o escolar ou universitário, mas é portadora de um propósito educativo (pode se dar através dos meios de comunicação, em instituições que organizam eventos formativos). Já a educação informal ocorre de forma espontânea na vida cotidiana, decorrente, por exemplo, das vivências no seio familiar ou profissional.

<sup>24</sup> Também realizada na cidade Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, ou Rio+20, foi assim denominada por ocorrer em 2012, no marco dos vinte anos da realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92).

<sup>25</sup> Realizada em 1992, na cidade do Rio de Janeiro, os documentos resultantes dessa conferência já reconheciam a insustentabilidade do modelo de desenvolvimento vigente e a Educação Ambiental como o processo capaz de idealizar e promover o novo modelo a ser buscado.

vezes dissociada da realidade, passa a vincular o ensino à luta pelo respeito dos direitos humanos e pela qualidade ambiental, e mais especificamente pela formação da autonomia e participação cidadã nos espaços do desenvolvimento.

Para além de projetar um modelo societário ideal à efetivação e ampliação dos direitos humanos universais, ela adentra nos âmbitos do que se pode fazer num nível local de atuação, referindo-se ao desenvolvimento de uma aprendizagem orientada pelos princípios de gestão compartilhada da informação, da produção de saber e da comunicação para transformar elementos da realidade ou criar mecanismos de pressão social sobre os níveis ou grupos detentores de maior poder. Estes elementos aparecem como essenciais para o fortalecimento do caráter simultaneamente crítico e político da educação, e supõem, na condução de ações coletivas, a inclusão de uma dinâmica reflexiva permanente:

deve-se aprender a construir progressiva e coletivamente “ilhas de racionalidade” dentro da imensa complexidade das questões abordadas, e também, gradualmente, montar peças as peças do saber, para afrouxar os laços e descobrir um sentido, um significado, para validar os resultados e comunicá-los de maneira estratégica, com clareza e precisão, exercendo uma constante vigilância coletiva para evitar desvios e não perder a credibilidade: os defensores do poder dominante não esperam nada melhor do que isso. Nas lutas socioecológicas, os vínculos entre conhecimento e poder são de grande importância, particularmente no que diz respeito aos saberes de tipo tecnocientífico, econômico e jurídico (SAUVÉ, 2014, p. 20, tradução minha, grifos meus).

Tratamos, portanto, de uma educação capaz de tornar cada vez mais nítidos os mecanismos das relações de saber-poder que permeiam nosso cotidiano, de produzir saberes pertinentes e eticamente refletidos, que legitimem as posições e as lutas sociais de ‘minorias’ que, na realidade, são a maioria da população, cidadãos que estiveram à margem dos processos que definiram os rumos do desenvolvimento de nossa nação. A transformação da nossa realidade social (política, econômica e ecológica) não virá sem o envolvimento dessa grande parcela de cidadãs e cidadãos.

### **2.1.3 Envolvimento para o desenvolvimento: educação e cidadania através das ONGs**

No decorrer dos processos de democratização do planejamento e gestão das relações que mantemos com os ecossistemas, a sociedade civil organizada tem tido um papel fundamental em processos de educação e organização popular com vistas à construção de soluções e intervenções efetivas às questões que demandam algum tipo de transformação social (ORELLANA; MARLEAU, 2015). Apesar de nem sempre um fenômeno associativo

acarretar benefícios à construção da democracia, e embora a maioria das formas de associativismo não tenha por objetivo ou intenção direta aprimorar ou desenvolver virtudes cívicas nas pessoas, elas acabam promovendo interações e conexões entre atores sociais, e desencadeiam experiências gerenciais e aprendizados que beneficiam tanto a gestão da coisa pública quanto uma formação cidadã (LÜCHMANN, 2011, 2012a, 2012b, 2014).

De acordo com Warren (2001 apud LÜCHMANN, 2012a), os benefícios democráticos, quando ocorrem, são geralmente resultantes indiretos da atuação das associações. Esse campo de investigações já vem destacando o caráter pedagógico de espaços institucionais participativos, tais como conselhos gestores, orçamentos participativos e fóruns, considerando-os como promotores de uma aprendizagem social que ocorre como um produto indireto da participação nestes espaços (LÜCHMANN, 2012a).

Mas além da correlação entre o potencial do processo de ensino-aprendizagem nos fenômenos de participação política e engajamento social ainda ser pouco esclarecida por estudos sociológicos e políticos (LÜCHMANN, 2012a), cabe destacar ainda as dificuldades que surgem quando a variável ecológica entra na análise.

Conceber e entender os arranjos necessários para produzir uma *aprendizagem transformadora ecologizada* – aquela ajustada às exigências de se compreender as interações e inter-relações que constituem a realidade socioambiental hipercomplexa – associa-se ainda ao desafio de analisar de que modo tal compreensão pode ou não garantir a eficácia das mudanças significativas de percepções, atitudes e comportamentos que sustentam os padrões de relação que mantemos com o meio ambiente biofísico e construído. Como esclarece Vieira (2016),

as ações voltadas para uma transformação profunda de *modos de vida*, visando à redução máxima dos níveis de consumo supérfluo e de desperdício de recursos essenciais por parte das minorias ricas, bem como a cobertura universal das necessidades fundamentais da maioria pobre e socialmente excluída da população mundial, eram consideradas pelos intérpretes do ecodesenvolvimento como *a variável mais importante a ser levada em conta e, ao mesmo tempo, a mais difícil de se manejar no campo do planejamento e da gestão* (ibidem, p. 36).

Portanto, torna-se pertinente compreender como ações de transformação são desencadeadas por meio de fenômenos associativos no bojo da sociedade, para o que é preciso antes compreender a própria configuração que estes têm assumido atualmente.

Mesmo com uma vasta bibliografia a respeito – e inclusive por isso – torna-se cada vez mais desafiador entender como se configuram as associações ou organizações sociais em toda sua complexidade, assim como em sua especificidade. A literatura sobre associativismo civil e a participação política reconhece tratar-se de um fenômeno cada vez mais complexo e heterogêneo, havendo uma diversidade de enfoques analíticos dispostos a compreendê-los, bem como seus possíveis efeitos democráticos (MELUCCI, 2001; ALONSO, 2009; DIANI; BISON, 2010; RIBEIRO; BORBA, 2015; SCHERER-WARRER, 2015).

Apesar de se tratar de dois termos distintos desenvolvidos a partir de diferentes concepções de democracia e da vida social e política, frequentemente as abordagens da sociedade civil e dos movimentos sociais se inter cruzam e acabam por vezes discutindo os mesmos fenômenos sociais (LÜCHMANN, 2014). Quanto à sociedade civil, tem destaque a concepção habermasiana que a caracteriza como um terceiro sistema de poder auto-instituído, portador por excelência dos atributos da racionalidade comunicativa (SACHS, 1998; LÜCHMANN, 2014). É formada pelo conjunto de organizações que atuam no âmbito público, porém diferente do Estado (partidos e outras instituições políticas), ao mesmo tempo em que, ancorada na esfera privada, diferencia-se do mercado (agentes e instituições econômicas).

Tributária dessa linha interpretativa, a reconceitualização dessa esfera social proporcionada por Arato e Cohen (1992) leva em conta uma visão dos contornos e do papel que ela vem assumindo na contemporaneidade. Sendo composta, sobretudo, pela esfera íntima (especialmente da família), pela esfera das associações (principalmente associações voluntárias), pelos movimentos sociais e pelas formas de comunicação pública,

a sociedade civil moderna é criada através de formas de auto-constituição e auto-mobilização. Ela é institucionalizada e generalizada, por meio das leis e especialmente dos direitos subjetivos que estabilizam a diferenciação social. As dimensões de auto-criação e de institucionalização podem existir separadamente, no longo prazo, ação independente e institucionalização são necessárias para a reprodução da sociedade civil (COHEN; ARATO, 1992, p. Ix, tradução minha).

Neste sentido, ela tem se constituído mediante o envolvimento de um conjunto de atores coletivos que identificam problemas, demandam direitos, instituem novos valores e reivindicam novas instituições, privilegiando princípios como pluralismo, autonomia, solidariedade, privacidade, legalidade, publicidade (LÜCHMANN, 2014; SCHERER-WARREN; LÜCHMANN, 2015).

De modo similar, mas originalmente enfatizando o caráter contestatório e conflituoso que operaria na relação destes atores com as outras esferas, os movimentos sociais são definidos por Diani (1992) como “redes de interações informais entre uma pluralidade de indivíduos, grupos e/ou organizações, engajados em conflitos políticos ou culturais e baseadas em identidades coletivas compartilhadas” (DIANI, 1992, p.1, grifos meus).

Ainda que confrontos violentos tenham se tornado cada vez mais raros nas democracias contemporâneas, devido à crescente aceitação de outras formas de ação coletiva por parte dos governos, um movimento social ainda costuma portar os atributos de reivindicação de demandas e questionamento da ordem social. Nesse sentido, se configura como

uma série sustentada de interações entre detentores de poder e pessoas que reivindicam, com sucesso, falar em nome de uma clientela [*constituency*] carente de representação formal, no curso da qual tais pessoas apresentam demandas, publicamente visíveis, por mudança na distribuição ou no exercício do poder, respaldando essas demandas com demonstrações públicas de apoio (TILLY, 1994 apud DIANI; BISON, 2010).

Por sua vez, o conceito de rede – já tão caro à ecologia por aludir à tessitura das complexas relações que se estabelecem entre diversos elementos em interação num ambiente – também tem sido utilizado na intenção de captar a dinâmica complexa dos fenômenos associativos que têm emergido nas sociedades atuais (DIANI, 1992; SCHERER-WARREN, 1993, 2006). Como salientava Scherer-Warren há uma década, “a sociedade civil organizada do novo milênio tende a ser uma sociedade de redes organizacionais, de redes inter-organizacionais e de redes de movimentos e de formação entre as esferas públicas privadas e estatais, criando novos espaços de governança com o crescimento da participação cidadã” (SCHERER-WARREN, 2006, p. 126).

A análise desses fenômenos revela o caráter dinâmico, a lógica descentralizada e a flexibilidade organizativa, a informalidade das relações, a articulação de uma multiplicidade de temas e demandas reivindicadas, o uso de recursos de comunicação e tecnologias da informação, os quais permitem uma boa capacidade de interconectar o nível global ao comunitário, passando pelo regional, estadual e local. Isso, por sua vez, lhes confere a capacidade de contraposição dialética entre local e global (a qual gerou a concepção do *glocal*), na medida em que trazem temas globais à experiência local e buscam conectar e

incluir dimensões desta última na condução de pautas mais abrangentes (SCHERER-WARREN, 1996; BRINGEL; ECHART, 2008).

Frutos desse contexto, as ONGs têm desempenhado um papel relevante no fortalecimento do associativismo como importantes elos das redes de movimento, tendo em vista a ampliação da noção de cidadania planetária, representando simultaneamente a luta pela universalização de valores democráticos e pelo respeito aos direitos e valores culturais locais (SCHERER-WARREN, 1996; VIEIRA, 2001). Essas *argonautas da cidadania* (VIEIRA, 2001) são basicamente organizações formais, privadas, porém sem fins lucrativos e com finalidades públicas, autogovernadas, geralmente com participação voluntária de alguns de seus membros, que objetivam

realizar mediações de caráter educacional, político, assessoria técnica, prestação de serviços e apoio material e logístico para populações-alvo específicas ou segmentos da sociedade civil, tendo em vista expandir o poder de participação destas com o objetivo último de desencadear transformações sociais ao nível micro (do cotidiano e/ou local) ou ao nível macro (sistêmico e/ou global) (SCHERER-WARREN, 1995, p. 165).

No Brasil, após a Constituição Federal promulgada em 1988, novos espaços institucionais foram abertos à participação política da sociedade civil, o que desencadeou novas configurações e redefiniu os papéis assumidos pelo Estado, sociedade civil e mercado (LÜCHMANN, 2012b; 2014; RIBEIRO; BORBA, 2015). Como mediadoras importantes da relação entre a sociedade civil e o Estado, as ONGs passaram também a assumir um papel mais propositivo, operativo e menos reivindicativo se comparado ao associativismo de militância, “voltado para a consecução de objetivos direcionados ao atendimento das necessidades básicas e dos problemas presentes no cotidiano” (LOUREIRO, 2006, p. 123).

Dotadas de competência técnica e inserção social, as ONGs foram vistas como parceiras ideais pelos setores do Estado empenhados na transferência de suas responsabilidades para o âmbito da sociedade civil. Os analistas que atribuíam a esse setor o papel conferido aos movimentos sociais (de agente de mudanças sociais) não pouparam críticas ao caráter mais pragmático observado na atuação das ONGs, supostamente marcado pela cooptação e por novas formas de corporativismo e clientelismo (LOUREIRO, 2006; SCHERER-WARREN; LÜCHMANN, 2015).

Apesar dos sinais de perda dos vínculos orgânicos com os movimentos sociais e do crescente papel de interlocução do que de oposição aos governos, o que tem sido amplamente constatado é a crescente complexificação e heterogeneidade das práticas associativas das

ONGs, o que traz inúmeros desafios às tendências e instrumentos analíticos empregados até então (LÜCHMANN, 2011; 2014; SCHERER-WARREN; LÜCHMANN, 2015).

Para além dos aportes fornecidos por um ou outro enfoque, cabe destacar aqui a relevância que a análise das noções de cidadania e participação assumem nesse campo de estudos. Alvos de uma disputa de significados entre projetos de interesses antagônicos como são o projeto emancipatório e o projeto neoliberal, estas noções eventualmente têm sido evocadas por este último de modo a levar as organizações a participarem e sentirem-se no exercício cidadão, enquanto tão somente favorecem a manutenção da ordem atual, socio e ecologicamente destrutiva e excludente. Para Dagnino (2004), as relações entre o Estado e as ONGs na democracia brasileira contemporânea parecem apresentar um bom exemplo da situação de crise discursiva que a autora afirma ter se instaurado em diversas nações latinoamericanas. Tal crise se deve a uma *confluência perversa* entre dois projetos político-culturais distintos: o projeto político democratizante, participativo, e o projeto neoliberal que tem se apropriado das mesmas referências associadas historicamente às práticas democráticas – conceitos como participação, sociedade civil, cidadania. Na visão da autora, a perversidade reside “no fato de que, apontando para direções opostas e até antagônicas, ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva” (DAGNINO, 2004, p.142). Tal situação pode levar à desorientação e ao enfraquecimento da atuação política dos movimentos sociais e da sociedade civil como um todo, tão importante na história de luta pelo aprofundamento da democracia e pelo exercício consequente da cidadania em nosso País (DAGNINO, 2004; BRINGEL; ECHART, 2008).

Do exposto, o que segue neste capítulo busca evidenciar o sentido que as categorias interconexas de participação e autonomia – em estreita relação com uma concepção crítica e complexa de cidadania – assumem tanto no ideário das teorias democráticas participativas quanto na perspectiva de uma educação para o ecodesenvolvimento.

## **2.2 DA CIDADANIA À PARTICIPAÇÃO E À AUTONOMIA: CONCEITOS-CHAVE PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS ECOLOGIZADAS DE DESENVOLVIMENTO**

Como já mencionado, desde a Constituição de 1988 a participação popular passou a ser considerada um princípio democrático, direito fundamental da cidadania e condição

necessária para a formulação de políticas públicas mais equitativas e democráticas. Além de expressarem o que tem sido considerado um requisito para a ampliação e aprofundamento da cidadania em uma democracia participativa e plural, o envolvimento dos cidadãos na elaboração, implementação e avaliação de políticas e projetos de desenvolvimento territorial tem sido amplamente recomendado para garantir a coerência e a efetividade das decisões tomadas em sistemas de planejamento e gestão. Por conhecerem melhor suas próprias realidades, admite-se que seus saberes sejam fundamentais não somente para a construção de políticas públicas, mas para o fortalecimento de sistemas comunitários de gestão para um novo estilo de desenvolvimento (SEIXAS, 2005; VIEIRA, 2003).

Diante da dificuldade do Estado em enfrentar a diversidade do potencial e das necessidades locais, porém sem que isso signifique eximi-lo de suas responsabilidades, Sachs (1993, p. 41) entende que “as estratégias de ecodesenvolvimento urbano não podem ser impostas de cima para baixo, mas sim ser projetadas e implementadas pela população, auxiliadas por políticas de capacitação eficazes”, e não somente por políticas de cunho assistencial.

Ao qualificar o conceito de participação, entretanto, o ecodesenvolvimento evidencia a distinção entre uma participação ampla e efetiva em todos os estágios do processo de planejamento, implementação e controle de ações de desenvolvimento, daquela participação que privilegia o avanço do modelo neoliberal: “a simples manipulação de recursos humanos para a implementação de projetos, programas ou planos de ação concebidos de fora e impostos à população de forma mais ou menos autoritária” (VIEIRA, 1995, p. 69).

Assim, uma efetiva participação requer um processo endógeno de identificação de problemas e necessidades. Isso envolveria a elaboração de diagnósticos participativos de necessidades e recursos latentes ou subutilizados, sendo que

a identificação e a combinação desses recursos e dessas necessidades requer participação efetiva e constante das organizações populares e dos movimentos comunitários, dado o seu envolvimento diário com a especificidade territorial de cada bairro (SACHS, 1986, p. 162).

Nessa perspectiva de valorização da endogeneidade, o planejamento do ecodesenvolvimento urbano exige que se desça a essa escala, ainda que não possa ser realizado somente nesse nível (SACHS, 1986; 1991). Desse modo, a dimensão da participação vem estreitamente vinculada à valorização da autonomia, que pode ser entendida como ‘o domínio do próprio destino’, como expressão da *self-reliance*, da auto-confiança ou



da capacidade de contar com as próprias forças (GALTUNG, 1977; SACHS, 1986; HELD, 1987, VIEIRA, 2009).

A ideia mesma de aprofundamento da democracia parte da necessidade de autonomia política dos indivíduos de uma sociedade, esta entendida como o exercício efetivo dos direitos sociais, igualmente possível para todos (HELD, 1987). A autonomia aparece também envolvida com a dimensão ética do desenvolvimento humano e social, como ‘princípio ético e instrumentalidade do desenvolvimento individual e coletivo’ (SACHS, 1986, p. 58). Nesse sentido, a educação política ou cidadã ao longo da vida, que permita o pensar crítico e autônomo, estaria na base de um modelo a ser considerado efetivamente democrático. Em outras palavras,

uma cidadania livre e igual requer não apenas direitos e deveres formais no domínio da política e da sociedade civil – embora ela os requeira – mas também acesso às habilidades, recursos e oportunidades para fazer que estas estipulações formais contem na prática (HELD, 1997, p. 80).

No âmbito do desenvolvimento individual, a autonomia moral e intelectual é considerada como condição necessária para o exercício de uma cidadania que não pode ser qualificada somente no nível de direitos e deveres dos cidadãos, mas também em seus aspectos psicossociais<sup>26</sup> (PIAGET, 1977; PASCUAL, 1999; CASTRO, BAETA, 2002). Esta autonomia, por sua vez, requer o desenvolvimento de competências políticas, éticas e críticas que tornam-se, por isso, alvo de preocupação das abordagens pedagógicas relacionadas à promoção do ecodesenvolvimento e da ecocidadania (SAUVÉ, 2014; VIEIRA, 2016).

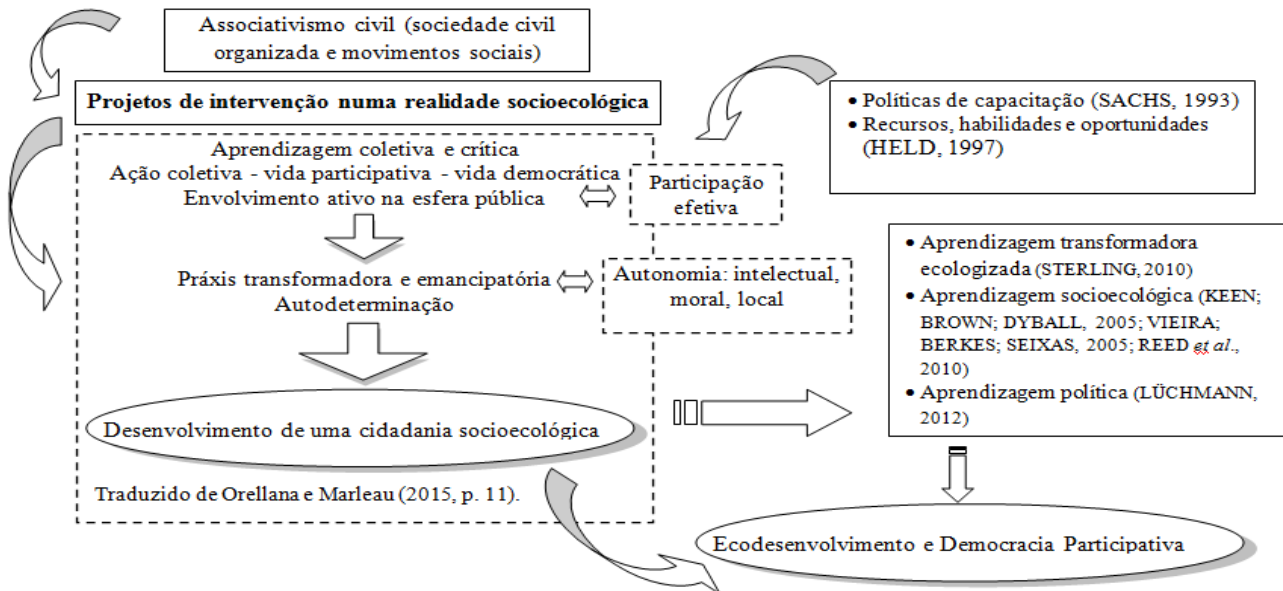
A imbricação dos processos políticos e pedagógicos que decorrem de fenômenos de participação social e política voltados à transformações socioecológicas culmina no esquema apresentado na Figura 2. Ela recupera os principais conceitos incorporados até aqui na discussão acerca do desenvolvimento de competências relacionadas ao exercício cidadão na construção de dinâmicas mais democráticas e ecologizadas, reforçando a dialógica entre a

---

<sup>26</sup> Desde as bases da teoria construtivista *piagetiana*, sabemos que o conhecimento humano é uma construção, tanto coletiva quanto individual. Construção esta que opera no desenvolvimento intelectual e moral da criança, e que continua por toda a vida, mediante as interações com o meio biofísico e sociocultural, como reforça o construtivismo de Vygotsky e outros estudiosos depois dele. As implicações disso para se pensar a formação de sujeitos capazes de exercer sua cidadania, pressuposto básico de uma educação para a ecocidadania, é que a própria formação da autonomia também torna-se um construto cognitivo necessário para o desenvolvimento do cidadão.

centralidade da dimensão política nos processos de educação relativa ao meio ambiente e do cuidado da dimensão pedagógica dos processos sociopolíticos.

Figura 2 – O complexo processo de construção de uma cidadania socioecológica a partir de fenômenos associativos, e suas relações com teorias democráticas e ecodesenvolvimentistas.



Fonte: Elaborado pela autora com base na literatura revisada.

Ao organizar ações transformadoras de sua realidade sociopolítica, sociocultural, socioecológica e/ou socioeconômica, a participação em processos políticos pode favorecer aprendizagens que dotam grupos e atores de *competências* que conformam uma práxis cidadã. As competências políticas abarcam

um conjunto de saberes – como as estruturas e dinâmicas sociopolíticas, as leis e regulamentos, os atores e os jogos de poder, as possibilidades de propostas políticas alternativas, entre outras –, de habilidades – análises de situações, a argumentação, o debate, a implementação de estratégias de ação, e outros – e de atitudes e valores – em particular, o sentimento de poder-fazer, um querer-fazer, um compromisso pessoal e coletivo, entre outros. A competência se manifesta então em um saber-atuar: saber denunciar, resistir, eleger, propor, criar. Do consumo de ideias e de produtos, a competência política conduz ao exercício do papel de ator na cidade, o que supõe o desenvolvimento da consciência desta identidade ecocidadã e o desenvolvimento de um poder-atuar (SAUVÉ, 2014, p. 18, tradução minha).

Considerando, assim, que a educação política pressupõe, de forma inescapável, a tomada de consciência da pluralidade de códigos normativos no mundo contemporâneo, tem-se que a dimensão política está imbricada com uma dimensão ética (SAUVÉ, 2014).

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou

consciente. Inacabado, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. É exatamente porque nos tornamos éticos que se criou para nós a probabilidade, como afirmei antes, de violar a ética (FREIRE, 1996).

Os desafios educativos decorrentes disso tornam-se ainda mais complexos, pelo fato da análise desses vários sistemas de valores exigirem, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre escolhas individuais e sobre a necessidade de afirmá-los ou superá-los à luz do critério de coerência (pessoal e coletiva) entre o saber, o dizer e o fazer (ou atuar).

Nesse sentido, a articulação entre as dimensões política e ética remetem à construção de campos conceituais que possuem componentes ao mesmo tempo intelectuais e valorativos, tendo em vista o desenvolvimento de estruturas cognitivas mais complexas para a assimilação de conceitos que levem a uma compreensão crítica da realidade. Dessa construção emerge o compromisso, sobretudo o compromisso político, correspondente a um projeto de emancipação associado a múltiplas formas possíveis de recriação de identidades:

escolher o seu local de compromisso pressupõe uma afirmação identitária – e nela a identidade política – e torna-se um ato de esperança; é possível quebrar a alienação e mudar as coisas. O compromisso pessoal corresponde também a um ato de lucidez: implica o reconhecimento do espaço de liberdade que é nosso e, mais ainda, leva a reivindicar, ampliar e assumir essa liberdade, com o que isso exige de coragem (SAUVÉ, 2014, p.21, tradução minha).

Pessoas com tal compromisso e certa disposição podem articular suas demandas e perspectivas às de outras pessoas com as quais compartilham questões em comum, formando identidades coletivas. Passando ao plano do desenvolvimento coletivo, chegam a conquistar algum nível da chamada autonomia local ou, em sentido similar, da *self-reliance* já comentada na p. 88 (GALTUNG, 1977; SACHS, 1986). Esta pode ser entendida como uma maior independência de recursos externos e soberania na determinação de formas produtivas (de alimentos, energia, bens processados industrialmente) e ligadas ao setor de serviços (saúde, educação, extensão rural, administração) (VIEIRA, 1998).

Para Sachs (1986), as respostas para enfrentar contextos de crise e orçamentos de austeridade dos governos podem vir de operações de gestão urbana do tipo “confie mais em si mesmo”, organizadas por comunidades locais sem esperar tanto auxílio ou financiamentos de fora. As pessoas poderiam ser estimuladas a confiar mais em suas próprias capacidades para

melhorar suas condições de vida (SACHS, 1986). Cabe deixar claro que por si só, tais ações não resolveriam a crise macroeconômica ou geraria empregos suficientes. E nem poderiam ser usadas pelas autoridades governamentais para se eximirem de suas responsabilidades. Sachs alerta ainda que a promoção da *self-reliance* não significa auto-suficiência:

A complexidade do mundo moderno não pode ser resolvida decompondo-a em um arquipélago de comunidades auto-suficientes, sejam elas rurais, urbanas ou rurais-urbanas. Mas a auto-confiança em termos morais, políticos e intelectuais torna as pessoas empreendedoras e convictas: elas assumem a sua situação ao invés de ficarem passivas e, procurando à sua volta, acabam por identificar, no ambiente, recursos latentes, ociosos, subutilizados ou malbaratados. A mobilização desses recursos poderá trazer-lhes algum alívio nas dificuldades que enfrentam (SACHS, 1986, p. 150).

Em busca de estratégias de ecodesenvolvimento no meio urbano, Sachs (1986) já propunha uma operação urbana do tipo “confie mais em si” voltada à produção de alimentos e energia. Para além da importância dos problemas relativos ao abastecimento alimentar e energético, que representam boa parcela do orçamento familiar (devido aos seus altos preços), a estreita ligação entre tais necessidades básicas permitiria a criação de “uma estratégia abrangente e articulada que as interrelacione, garantindo a sinergia entre resultados e benefícios” (ibidem, p.156).

Em obra posterior, SACHS (1991) aponta a gestão de resíduos e a agricultura nas cidades como elementos centrais para o ecodesenvolvimento urbano. Buscando concluir a tessitura entre as temáticas do ecodesenvolvimento urbano, agricultura e educação, passo à caracterização da perspectiva que têm configurado a defesa e promoção da prática agrícola nas cidades, tendo em vista a promoção do ecodesenvolvimento – bem como o papel da dimensão educativa dos processos voltados à sua defesa e promoção.

### 2.3 AGROECOLOGIA URBANA ENTRE O PRAGMATISMO E A RADICALIDADE: BASES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DE UMA PERSPECTIVA AGROPRODUTIVA

No que diz respeito às preocupações globais com as questões relativas ao modelo de produção e consumo agroalimentar, bem como à segurança alimentar e direito à alimentação adequada, merece destaque o debate sobre a multifuncionalidade das práticas de Agricultura Urbana (AU). Em bases ecológicas, ela tem sido amplamente relatada pelo fato de favorecer a diversificação e o fortalecimento de estratégias de planejamento e gestão para o enfrentamento da crise socioecológica global (BAILKEY; WILBERS; VAN VEENHUIZEN, 2007; DUBBELING; ZEEUW, 2011; MOUGEOT, 2000; PEDUTO; SATDINOVA, 2009;

OKPALA, 2003, OELOFSE; AUERBACH; NEERGAARD, 2007; SANTANDREU; LOVO, 2008).

Segundo a revisão conceitual proposta por Mougeot (2000), a AU é a atividade praticada dentro (intra-urbana) ou na periferia (periurbana) - por isso também designada AUP – dos centros urbanos que cultiva, produz, cria, processa e distribui uma variedade de produtos alimentícios e não alimentícios, (re)utilizando em grande medida os recursos humanos e materiais e os produtos e serviços encontrados dentro e em torno dessa zona, e por sua vez provê recursos humanos e materiais, produtos e serviços para essa mesma área.

Expressando a preocupação global com as questões relativas à produção e distribuição de alimentos, a Organização das Nações Unidas (ONU) para Alimentação e Agricultura vem destacando a necessidade incluir a agricultura urbana nas estratégias de desenvolvimento nos cinco continentes (FAO, 2014). Sua prática é recomendada principalmente no caso específico dos países em desenvolvimento, visando garantir a segurança alimentar e nutricional das populações, sobretudo aquelas em situação de vulnerabilidade social (FAO, 2014).

Essa discussão tem fomentado novas concepções de planejamento e gestão urbana que incorporam a variável ecológica dentro da concepção de *ciudades resilientes*. Buscando romper com as dicotomias rural-urbano e ambiente natural-construído, passam a conferir às cidades o papel que historicamente foi destinado apenas ao meio rural: o de prover mão-de-obra e matérias-primas para atender as demandas do desenvolvimento urbano.

As orientações para práticas agrícolas na cidade que recorrem à perspectiva da agroecologia configuram a AU não só como um instrumento de resgate ou construção do equilíbrio ecológico e de justiça social nas cidades. Observam também o potencial dessas práticas gerarem transformações psicossociais e emancipação, reintroduzindo nas vidas particulares tanto uma dimensão ecológica quanto política, de trabalho compartilhado, aprendizagens colaborativas e (re)conexão com os processos ecológicos que sustentam a vida na Terra (PEDUTO; SATDINOVA, 2009; OKPALA, 2003; OELOFSE; AUERBACH; NEERGAARD, 2007).

De tal modo, a defesa e a promoção da Agroecologia Urbana (AU+) carregam consigo um ideal ao mesmo tempo democrático e ecologista. A conjunção de ambos aponta no sentido de uma nova lógica de organização social e territorial imbuída de uma perspectiva

de solidariedade, equidade social, prudência ecológica, gestão compartilhada e controle social dos impactos destrutivos do modelo neoliberal de crescimento econômico (VIEIRA, 1999; 2003; LEFF, 2002). Essa lógica já emergia tanto como necessidade quanto como possibilidade para os proponentes do enfoque do ecodesenvolvimento. A agroecologia, enquanto uma *ciência do campo da complexidade* (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2009), também

surge a partir da década de 1970 como resposta teórica, metodológica e prática à crise ecológica e social que a modernização e industrialização alimentar geram nas zonas rurais. Como prática, a agroecologia propõe o desenho e manejo sustentável dos agroecossistemas com critérios ecológicos (ALTIERI, 1995, GLIESSMAN, 2002) através de formas de ação social coletiva e propostas de desenvolvimento participativo que impulsionam formas de produção e comercialização de alimentos e demais produtos agropecuários que contribuem para dar resposta à a atual crise ecológica e social nas zonas rurais e urbanas (SEVILLA Y WOODGATE, 1997 apud GUZMÁN; MONTIEL, 2009, p.33, grifos meus).

Vemos, assim, que além de uma faceta acadêmico-científica, a agroecologia se constitui simultaneamente tanto como um campo de práticas sociotécnicas quanto como o ideal-regulativo de um conjunto de organizações que defendem o resgate, construção e disseminação de saberes, práticas, valores e racionalidades ecológicas, tanto na esfera sociocultural como sociopolítica. Cabe destacar que a proposta agroecológica se inscreve no bojo do movimento social ecologista, aproximando-se politicamente dos setores que lutam por justiça ecológica (SILIPRANDI, 2015).

Consoante aos pressupostos do ecodesenvolvimento, a prática agroecológica está baseada não somente na valorização e conservação da diversidade biológica (de sementes de espécies e variedades diferentes), como também da diversidade cultural, isto é, dos saberes tradicionais de populações locais. Além disso, outros princípios em que se baseiam as práticas agroecológicas são o da soberania alimentar, o qual sustenta o direito de os povos definirem as estratégias de produção e consumo dos alimentos de que necessitam – também associado à outra intenção bastante forte nas estratégias ecodesenvolvimentistas: a de reduzir a dependência aos insumos externos; e da equidade de gênero, lançando luz à relevância que a atuação feminina tem tido nos sistemas de produção agropecuário (IPEA, 2017).

Indo além do nível das questões produtivas para preocupar-se com as questões de contexto sociocultural e político, a agroecologia se difere amplamente da agricultura orgânica. Esta tem por princípio fundamental abolir o uso de agroquímicos e, com exceção deste aspecto, não se contrapõe ao modelo do agronegócio e pode ser desenvolvida por meio de latifúndios, monoculturas, padronização de técnicas, estratégias logísticas e de indústria

mecânica e energética de ampla escala. A agroecologia, por sua vez, visando respeitar as especificidades de cada ecorregião e também transformar as relações de dependência anteriormente citadas, pressupõe estratégias para a *transição agroecológica*<sup>27</sup>, isto é, o processo de mudança e adequação gradual das práticas da agricultura convencional para a agricultura ecológica (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2009).

Assim, a despeito das interpretações reducionistas que associam a agroecologia aos aspectos meramente técnicos e tecnológicos da produção agrícola, vemos que um sólido corpo científico tem salientado que a aplicação dos princípios da agroecologia envolve o reconhecimento de suas bases filosóficas, sobretudo epistemológicas, políticas e éticas. A escola europeia, por exemplo, fortemente representada por Guzmán Casado, Sevilla Guzmán e González de Molina, defende uma visão mais sociológica da agroecologia que a fundamenta em três dimensões interdependentes: i) a ecológica e técnico-agronômica; ii) a socioeconômica e cultural; e iii) a sociopolítica (CASADO; GONZALÉZ; GUZMÁN, 2001).

Integrando essas dimensões,

[...] uma definição mais ampla é proporcionada por Sevilla Guzmán e González de Molina (1996), para quem a Agroecologia corresponde a um campo de estudos que pretende o manejo ecológico dos recursos naturais, para – através de uma ação social coletiva de caráter participativo, de um enfoque holístico e de uma estratégia sistêmica – reconduzir o curso alterado da coevolução social e ecológica, mediante um controle das forças produtivas que estanque, seletivamente, as formas degradantes e expoliadoras da natureza e da sociedade. Em tal estratégia, dizem os autores, joga um papel central a dimensão local, por ser portadora de um potencial endógeno, rico em recursos, conhecimentos e saberes que facilita a implementação de estilos de agricultura potencializadores da biodiversidade ecológica e da diversidade sociocultural (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 13, grifos meus).

A ênfase no caráter participativo das propostas e na dimensão local afirma o protagonismo das populações para a construção de um novo modelo de desenvolvimento rural que responda à crise socioecológica (GUZMÁN; MONTIEL, 2009; SEVILLA GUZMÁN, 2005). A valorização dos saberes, relações, racionalidades e valores associados historicamente ao campesinato, tribos indígenas e quilombolas se deve tanto pelo fato de serem populações detentoras de práticas mais harmônicas com o ambiente, quanto pelo reconhecimento da

---

<sup>27</sup> Segundo Schmitt (2009), o conceito de transição agroecológica tem sido utilizado tanto como referência de análise, na elaboração de questões de pesquisa, quanto como ferramenta para a tomada de decisões em processos concretos de intervenção rumo à outros modelos produtivo e societário.

necessidade de promover o empoderamento desses grupos sociais, até então marginalizados econômica, social, política e culturalmente no curso da história (GUZMÁN; MONTIEL, 2009; SILIPRANDI, 2015).

Praticar a agroecologia nessas bases implica, portanto, o desenvolvimento de novos tipos de relação social e com o meio que, por sua vez, evidenciam a radicalidade de um projeto político-filosófico que busca

mudanças estruturais significativas, além de inovação tecnológica, redes e solidariedade de agricultor a agricultor. A mudança requerida não é possível sem movimentos sociais que criem vontade política entre os servidores públicos com poder de decisão, para desmontar e transformar as instituições e as regulações que atualmente freiam o desenvolvimento agrícola sustentável. É necessária uma transformação mais radical da agricultura. Uma transformação que esteja dirigida pela noção de que a mudança ecológica da agricultura não pode se promover sem mudanças comparáveis nas arenas sociais, políticas, culturais e econômicas que conformam e determinam a agricultura (ALTIERI, 2010, p. 29).

Essa mudança radical se associa a uma mudança de paradigma que possa transformar também a forma como os conhecimentos são construídos e legitimados em nossa sociedade, evidenciando o papel político que o próprio campo da Ciência exerce na sociedade. Considerando que a busca por soluções para a degradação causada pela forma dominante de manejo dos recursos naturais passa por desvelar a dualidade da Ciência como epistemologia (ou gnosiologia) e como estrutura de poder, torna importante ponderar

a multiplicidade de possíveis caminhos de mudança, rompendo o determinismo mecanicista e aproximando-se de uma concepção evolucionista da realidade. A agroecologia propõe um enfoque pluralista que assume todo conhecimento, também o científico, como contextual e subjetivo (NORGAARD; SIKO, 1995), levando em consideração a diversidade histórica, ecológica e cultural, e portanto as especificidades de lugar e tempo, assim como os valores e a cosmovisão que inevitavelmente impulsionam qualquer conhecimento e ação (GUZMÁN; MONTIEL, 2009, p. 36, tradução minha).

Na práxis que deriva dessa *episteme*, se implode a posição hierárquica ocupada pelos representantes do pensamento antropocêntrico e racionalista: cientistas, especialistas, extensionistas ou agentes de desenvolvimento. Há um exercício de duplo reposicionamento dessas ‘autoridades do conhecimento’ com respeito aos agricultores e com respeito à natureza, o qual trata de

reequilibrar o poder em distintos âmbitos, entre grupos sociais dentro da comunidade local, começando pela relação entre técnico e agricultor, assumindo os limites éticos ao exercício do poder, e entre a humanidade como espécie e a biosfera, rompendo o antropocentrismo extremo e assumindo os limites biofísicos que nos impõe a natureza. Consequentemente, só através de metodologias participativas,



onde os técnicos abandonam sua posição dominante, é possível impulsionar propostas agroecológicas para o meio rural (GUZMÁN; MONTIEL, 2009, p. 36, tradução minha).

Assim, a agroecologia enquanto proposta técnico-produtiva e organizativa (sociopolítica) preconiza uma práxis que encontra nas técnicas participativas as possibilidades de concreção do manejo ecológico dos agroecossistemas. Contudo, uma vez que a práxis agroecológica foi pensada primeiramente para atender as questões do desenvolvimento rural, sua transposição nas cidades pode exigir que os princípios para estimular o protagonismo atendam às especificidades dos múltiplos grupos existentes no meio urbano, os quais também passam por exclusões nos âmbitos político, cultural e econômico do projeto desenvolvimentista. Um desafio adicional é o de que nem sempre tais atores sejam detentores de práticas harmoniosas com o ambiente.

Nesse sentido, a construção do enfoque de Agroecologia Urbana pode se enriquecer pela conjugação com a perspectiva do ecodesenvolvimento (e da EPE), já que ambos os enfoques têm como premissa uma educação de caráter emancipatório, com o desenvolvimento da participação e autonomia para mudanças efetivas no modelo societário vigente. As contribuições da EPE viriam no sentido de expandir o olhar para construção de propostas coletivas de organização (e educação) comunitária e social com os diversos atores do meio urbano.

Visto isso, cabe entender como os referenciais da agroecologia têm sido manejados pelo movimento agroecológico brasileiro e, mais especificamente, pelo Cepagro enquanto organização que tem desbravado formas de disseminar tais referenciais na realidade concreta de regiões urbanas. Para tanto, apresento no início do próximo capítulo um breve histórico e as principais características das ações do movimento agroecológico urbano que se desenrolaram no cenário sociopolítico e sociocultural brasileiro na última década. Passo, depois, ao estudo de caso do Cepagro.

### 3 AS EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS DA AGROECOLOGIA URBANA NO BRASIL

#### 3.1 A TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO BRASILEIRO PELA AGROECOLOGIA NO MEIO URBANO

Nunca duvide que um pequeno grupo de cidadãos conscientes e comprometidos possa mudar o mundo; de fato, é a única coisa que sempre o mudou.  
(Afirmção atribuída à antropóloga Margaret Mead)

Defendendo um modelo alternativo de sistema agroalimentar capaz de enfrentar a degradação socioecológica que se intensifica globalmente, a agroecologia e a Agricultura Urbana (AU) são conceitos que se entrelaçam historicamente na investigação e na luta política brasileira por cidades mais justas do ponto de vista social e econômico e mais equilibradas do ponto de vista ecológico.

Apesar de não ser uma prática recente, a AU tem se expandido de múltiplas formas e em diversas cidades do Brasil por dois principais motivos: (i) graças às práticas agrícolas particulares com objetivos de comercialização, realizadas dentro e na periferia de áreas categorizadas dentro do perímetro urbano – a chamada Agricultura Urbana e Periurbana (AUP); e (ii) pela promoção da agroecologia nas cidades (ou AU+), através da mobilização comunitária e social, vinculadas à atuação dos movimentos da sociedade civil que buscam ampliar o entendimento sobre sua relevância para a conquista de direitos sociais e ambientais. Nesse sentido, a AU tem sido promovida principalmente pela sociedade civil (organizada ou não, incluindo iniciativas universitárias e do setor privado), mas também por prefeituras e governos estadual e municipal<sup>28</sup> (SANTANDREU; LOVO, 2007). Em cidades como São Paulo e Belo Horizonte, a agricultura urbana tem sido praticada enquanto expressão ativista da sociedade civil, organizada de maneira autônoma e independente do Estado (SANTANDREU; LOVO, 2007; NAGIB, 2016).

Os primeiros marcos legais e diretrizes da AU surgem na legislação brasileira no primeiro governo Lula dentro do escopo das políticas de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), especialmente a partir da Lei nº 11.346/2006. Denominada Lei Orgânica de

---

<sup>28</sup> Uma pesquisa de âmbito nacional desenvolvida por Santandreu e Lovo (2007) identificou 89 experiências promovidas, apoiadas e/ou financiadas pela sociedade civil, academia e setor privado; 45 experiências promovidas, apoiadas e/ou financiadas (total ou parcialmente) pelos governos locais e estaduais e 26 experiências financiadas pelo governo federal. Intitulada Identificação e Caracterização de Iniciativas de Agricultura Urbana e Periurbana em Regiões Metropolitanas Brasileiras, essa pesquisa foi fruto de uma parceria promovida pelo MDS em 2006 com a ONG Rede de Intercâmbio de Tecnologias Alternativas (REDE), a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO) e a organização peruana *Promoción del Desarrollo Sostenible* (IPES).

Segurança Alimentar e Nutricional, ela cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN). Essa legislação, orientada pelos valores da soberania alimentar e do direito humano a uma alimentação adequada, possui entre suas diretrizes uma abordagem intersectorial e necessariamente participativa para seu desenvolvimento, isto é, através de uma gestão compartilhada entre diferentes ministérios ligados ao tema da SAN e à sociedade civil.

Antes, o tema já havia sido contemplado na agenda do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), com incentivos para organizações e comunidades desenvolverem a AU através do Programa Fome Zero, já na perspectiva de contribuir com a SAN.

Mesmo sem estar mencionada expressamente no SISAN, a agricultura urbana foi prevista nos programas, políticas e ações propostas para enfrentar a insegurança alimentar das populações, sobretudo aquelas em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, foi instituída a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN) pelo Decreto nº 7.272 de 2010, o qual menciona o fortalecimento da agricultura familiar, dos povos indígenas e comunidades tradicionais; da produção urbana e periurbana de alimentos e da sociobiodiversidade, a fim de promover uma alternativa para o abastecimento e estruturação de sistemas alimentares sustentáveis e descentralizados de base agroecológica, de produção, extração, processamento e distribuição de alimentos (BRASIL, 2010).

Outro marco importante foi a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Pnapo), instituída pelo Decreto nº 7.794, de 20 de agosto de 2012<sup>29</sup>. Os resultados obtidos pela análise de construção da Pnapo realizada pelo Ipea (2017) mostraram que a pauta da agroecologia entrou na agenda das políticas públicas por demanda da sociedade civil organizada – tanto graças às lutas das organizações sindicais, estudantis e científicas, quanto pelos esforços de ONGs e movimentos sociais do campo e da luta pela terra, das mulheres, dos jovens, dos indígenas, dos ribeirinhos e das comunidades tradicionais.

---

<sup>29</sup> Segundo a análise emitida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2017, p. 7): A instituição da Pnapo resultou de um longo processo de luta por parte de setores da sociedade que atuam no questionamento e na resistência ao modelo conservador de modernização da agricultura que vem sendo promovido pelas políticas públicas brasileiras desde a década de 1960. Baseado no uso intensivo de tecnologias industriais, esse modelo tem sido cada vez mais criticado por seus impactos sociais e ambientais (SILVA, 1982; BALSAN, 2006; SAMBUICHI *et al.*, 2012 apud IPEA, 2017), apesar da sua importância para o crescimento da produção e produtividade agrícola. Somam-se a essas críticas os potenciais danos que algumas dessas tecnologias podem causar à saúde humana e a crescente preocupação da sociedade em geral com a qualidade dos alimentos consumidos (CARNEIRO *et al.*, 2015 apud IPEA, 2017).

Apesar de não ser mencionada no corpo da lei, a AU constou entre as iniciativas previstas no primeiro ciclo do plano derivado da Pnapo, o Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Planapo 2013-1015), elaborado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). No entanto, até o ano de 2017 não haviam sido definidas estratégias, dotação orçamentária e instâncias responsáveis por sua promoção (ANA, 2014; CNAU, 2015).

Além disso, em 2013 o programa de financiamento de projetos de AU do MDS teve suas verbas e atividades suspensas sem consultas à sociedade ou justificativa oficial. Isso mobilizou os diálogos realizados no âmbito do III Encontro Nacional de Agroecologia (ENA) que ocorreu em 2014 na Bahia. Ali, um grupo de atores reunidos em um seminário temático sobre agricultura urbana produziu uma carta política em que apresentavam a criação do Coletivo Nacional de Agricultura Urbana (CNAU), bem como seus objetivos e o convite para que outros movimentos e associações auxiliassem na construção de sua identidade coletiva e pauta política.

Na carta política resultante do III ENA, consta que este grupo

entendeu caber ao MDS e ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) o papel de instituições responsáveis pela execução das ações previstas no Plansan e no Planapo, assim como apontam que a Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional (Caisan) deve figurar como a instância articuladora da gestão de políticas públicas voltadas à agricultura urbana, inclusive as existentes em outros ministérios (Educação, Saúde, Cidades, Ciência e Tecnologia) [e que] (...) a agricultura urbana deve ser assumida como tema central pela Comissão Permanente de Produção e Abastecimento e Segurança Alimentar (CP3) do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea) (ANA, 2014).

Ela também aponta que o movimento pela AU já articulava-se aos movimentos sociais de luta pela terra, como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), movimentos feministas, movimentos por moradia, grupos de permacultura e alimentação saudável, empreendimentos e o movimento de economia solidária, movimentos ambientalistas e de ocupação das cidades (ANA, 2014).

Lutando para que a produção de alimentos nas cidades seja também uma forma de democratização do espaço, a dimensão política da AU se expressa nas reivindicações de poder e uso do espaço: do poder fazer (plantar, ocupar espaços ociosos e/ou públicos), e poder escolher um meio de vida diferenciado do que Estado e mercado propõem ou impelem. Nesse sentido, os movimentos sociais têm difundido ideias como a de que 'plantar seu próprio alimento é revolucionário', que diminuir a distância entre produtor e consumidor leva ao

estabelecimento de relações sociais mais éticas e ecológicas, e de que se trata ainda de uma revolução que já está ocorrendo, ainda que de maneira silenciosa.

A essa dimensão política da defesa da AU se entrelaça a dimensão educativa de tal fenômeno social, a qual emerge da busca por reunir pessoas envolvidas na temática para propagar e visibilizar sua perspectiva e saberes. Nesse sentido político-pedagógico, seguem alguns elementos que oportunizam uma análise sumária de como tem se configurado esse movimento.

Em 2015, o CNAU protagonizou a organização do I Encontro Nacional de Agricultura Urbana (ENAU), em conjunto com a Articulação Nacional de Agroecologia (ANA) e com o Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (FBSSAN). O encontro, cujo lema foi: “Agroecologia e Direito à Cidade<sup>30</sup> – cultivando saúde e comida de verdade”, apresentou como objetivos a consolidação de uma rede de fortalecimento do tema ampliada a todo o país, a partir do “intercâmbio e a articulação entre diferentes atores; a interação destes com a sociedade em geral; a discussão de políticas públicas; e o fortalecimento do Coletivo Nacional de Agricultura Urbana” (CNAU, 2015).

Além do direito à cidade, a carta política gerada nesse encontro – a qual destaca ter sido resultante dos diversos debates do encontro, incluindo o diálogo entre sociedade civil e governo de diversas esferas – cita também outros direitos sociais presentes na Constituição: o direito humano à alimentação adequada e à saúde. Neste pronunciamento, o CNAU destaca que o CONSEA acolhe sua luta e a criação de uma pressão política para incluir e expandir a AU em projetos de financiamento do governo (CNAU, 2015).

A agricultura urbana é um campo de convergências entre diversos movimentos e lutas por uma cidade justa, sustentável e construída cotidianamente pelas pessoas, buscando mitigar as dicotomias entre o rural e urbano e garantir a apropriação da cidade pela população. O movimento pela agricultura urbana demarca centralidade da luta pela terra e pelas reformas urbana e agrária (CNAU, 2015, p. 1).

A partir do momento em que esse movimento emerge no bojo de uma articulação já existe entre outros movimentos e organizações da sociedade civil, podemos entender que tais

---

<sup>30</sup> Conceito desenvolvido pelo filósofo e sociólogo francês Henri Lefebvre (1969), o “direito à cidade” tem sido um lema adotado por diversos grupos que atuam em defesa da democratização do modo de produção do espaço urbano, reivindicando modos de uso e ocupação dos espaços públicos distintos daqueles geralmente decorrentes do processo de urbanização tal como têm se dado nas grandes metrópoles, associado a um modelo de desenvolvimento hegemônico.

ações coletivas estejam se organizando sob a forma de uma *rede de movimento social* (SCHERER-WARREN, 1993, 2006) – apesar da dimensão transnacional que esse conceito pode pressupor. Além de reunir diversos grupos já organizados por outras causas e ainda novos atores sociais, o movimento procura continuar o fortalecimento desse processo articulatório, convidando outros atores a unirem suas pautas em reivindicações mais amplas, tais como o direito à cidade, reforma agrária e urbana, alimentação saudável, entre outras.

Cabe descrever as três dimensões que fazem com que essas ações coletivas se configurem como um movimento social: identidade, adversário e projeto (SCHERER-WARREN, 2006).

Quanto à identidade, podemos destacar a construção do Coletivo Nacional de Agricultura Urbana (CNAU), que se mantém articulado aos fóruns e redes de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional e de Agroecologia. Este coletivo se une não só pela figura do(a) agricultor(a) urbano(a) profissional, mas de todos que se interessam em cultivar, defender e se beneficiar desse modo de produção de alimentos. O CNAU relata incluir

representantes de movimentos populares urbanos e rurais, movimentos em defesa da cultura alimentar, agricultoras/es familiares, camponesas/es, chacareiras/os, povos de terreiro e de matriz africana, indígenas e outros povos e comunidades tradicionais, ativistas urbanas/os, estudantes, pesquisadoras/es, professoras/es, gestoras/es públicas/os e parlamentares (CNAU, 2015, p. 1).

Quanto ao adversário, tanto o CNAU quanto as articulações que se mobilizam desde a agroecologia têm apontado o agronegócio e o modelo de desenvolvimento hegemônico que determina o modo de uso e ocupação das regiões urbanas (ANA, 2014; CNAU, 2015). De certo modo, colocam-se também em posição de conflito com o Estado, responsabilizado pelos entraves na implementação da política pública. Além disso, consideram ameaçadoras “as contradições do Estado na democratização do País e uma contradição em relação aos avanços no marco legal” (ANA, 2014, p. 8), uma vez que este não efetivou a incorporação do enfoque agroecológico na política e nos programas de agricultura familiar.

Por fim, seu projeto se pauta, em um nível mais concreto, na luta pela promoção da AU+ e pela criação da Política Nacional de Apoio à Agricultura Urbana. No sentido da construção de um *quadro interpretativo*<sup>31</sup> mais abrangente, aponta para a transformação das

---

<sup>31</sup> Quadros interpretativos da ação coletiva são dispositivos utilizados por movimentos sociais para (i) identificar ou enfatizar a gravidade e injustiça a uma condição social, (ii) redefinir como injusto ou imoral aquilo que era aceitado ou tolerado até então e, além disso, (iii) responsabilizar outros por tal condição e ainda (iv) propor soluções à situação (McADAM; McCARTHY; ZALD, 2008; TARROW, 2009). Podemos entender as intenções da carta política do CNAU como um trabalho de enquadramento interpretativo, pelo qual ele “identifica

relações e formas de produção e consumo de alimentos, da produção da paisagem e espaço urbano, remetendo-se aos direitos civis, sobretudo ao da alimentação saudável, saúde, ambiente ecologicamente equilibrado, e ao espaço urbano. Ilustrando o reconhecimento tanto de seu inimigo quanto de seu projeto, encontramos na carta política do III ENA, a busca

de caminhos alternativos aos padrões atualmente dominantes de desenvolvimento rural impostos pelo agronegócio. Nossos debates denunciaram veementemente a aliança entre o Estado brasileiro e as forças que sustentam e se beneficiam do modelo social e ambientalmente criminoso do agronegócio, cuja estratégia está voltada a subjugar os territórios e os povos que neles habitam aos interesses do grande capital industrial, financeiro e agrário (ANA, 2014, p. 10).

Quanto ao repertório de ação desse movimento, nota-se que ele vem se adotando formas já herdadas das articulações a partir das quais emergiu, principalmente a realização de encontros nacionais, estaduais e locais para discutir suas demandas e temáticas de interesse; reportagens e divulgações eletrônicas em sites e em redes sociais; notas e cartas políticas como aquelas derivadas dos encontros nacionais, e constituindo um provável repertório de interação, a participação institucionalizada em fóruns e conselhos das temáticas relacionadas com seus interesses. Não buscam visibilidade por meio de formas de ação contenciosa mais convencionais, tais como manifestos, marchas<sup>32</sup> e protestos, greves e barricadas (TILLY, 2008).

No entanto, cabe ressaltar que o caráter reivindicatório dessas ações perpassa a exigência do reconhecimento de áreas privadas e concessão de áreas públicas para a realização da agricultura urbana. Em alguns casos, alguns espaços públicos são ocupados com a prática da agricultura, mesmo sem permissão das instâncias políticas responsáveis por este. Nesse sentido, tal ação pode ser considerada uma ocupação, no sentido mais usual, considerado como uma forma de protesto convencional (RIBEIRO; BORBA, 2015). Tanto nacional como internacionalmente, diversas experiências de AU atuam na ocupação e recuperação de áreas poluídas, degradadas e/ou geralmente subutilizadas no meio urbano,

---

descontentamentos e os traduz em reivindicações mais amplas dirigidas aos outros que sejam significativos” (TARROW, 2009, p. 145).

<sup>32</sup> Um fato que se pode observar foi que esta articulação, e nem a temática da agricultura urbana, se manifestaram na marcha realizada na ocasião do Fórum Social Mundial +15 realizado em janeiro de 2016, em Porto Alegre. Geralmente, este Fórum tem se constituído como um canal de participação e articulação de movimentos e redes de movimentos sociais.

promovendo ainda o enriquecimento ecológico da cidade (BAILKEY; WILBERS; VAN VEENHUIZEN, 2007; CHARLAND, 2010).

Além desses aspectos, a formação dessas mobilizações pode ser entendida como resultado de um contexto favorável de reconhecimento institucional das práticas de agricultura urbana. O MDS, ao ter iniciado o programa de fomento à agricultura urbana, certamente promoveu o interesse de pessoas e grupos em participar de formas associativas relacionadas ao cultivo de hortas coletivas, e ainda de idealizar uma política nacional de fomento. Tanto esse precedente quanto o recuo da política de apoio à agricultura urbana podem ser vistos como parte da criação de *estruturas de oportunidades políticas* diante das mobilizações que se seguiram.

No âmbito da literatura sobre movimentos sociais, o conceito de estruturas de oportunidades, dimensão analítica central da teoria do processo político, foi criado para explicar como os repertórios da ação coletiva são influenciados, em grande medida, pelo contexto político e institucional nos quais são desenvolvidos (RIBEIRO; BORBA, 2015). Este conceito tem sido mobilizado por Tarrow (2009) para explicar como a existência de oportunidades políticas podem desencadear processos de mobilização coletiva, quando estas são visíveis e percebidas pelos atores como tal. Este autor define o conceito de oportunidade política como “dimensões consistentes – mas não necessariamente formais ou permanentes – do ambiente político que fornecem incentivos às ações coletivas ao afetarem as expectativas das pessoas quanto ao sucesso ou fracasso” (GAMSON; MEYER, 1996 apud TARROW, 2009, p. 105).

Comparada à concepção da mobilização de recursos, que enfatiza a mobilização de recursos externos ao grupo, a tradição da oportunidade política enfatiza mais os elementos de oportunidades que são percebidos pelos agentes, e que assim, afetam seu comportamento mais diretamente (TARROW, 2009). Além disso, Tarrow (2009) relaciona a essa concepção a ideia de restrição, fazendo com que as estruturas sejam vistas como fatores que afetam a participação e capacidade de mobilização dos diferentes setores sociais, tanto em termos das oportunidades que geram, quanto de restrições, as quais impactam a organização e o comportamento de pessoas e grupos.

Nesse sentido, o autor aponta que o início de uma expansão no acesso às oportunidades pode encadear mais processos de mobilização: “quanto mais estreitos os caminhos já existentes para a participação, mais provável se torna que cada nova abertura produza novas oportunidades de confronto” (TARROW, 2009, p. 107). O autor aponta que



um ganho de acesso parcial à participação é o que mais fornece incentivos para mobilização, em detrimento de um acesso pleno ou de ausência total de oportunidades.

Uma vez formados, os movimentos passam a informar suas ações e criar oportunidades através da difusão da ação coletiva, tanto para seus apoiadores quanto para outros, indicando possibilidades de coalizão, da criação de espaço político e da produção de incentivos para provocar a reação das elites e outros partidos (McADAM; McCARTHY; ZALD, 2008; TARROW; 2009). Para isso, costumam promover a transformação das questões sociais que defendem em quadros interpretativos, por meio de “um processo em que os atores sociais, a mídia e os membros de uma sociedade interpretam, definem e redefinem a situação conjuntamente” (KLANDERMANS, 1997, p. 44 apud TARROW, 2009, p. 143).

À medida que a organização assume o caráter de rede, são necessários mecanismos de regulação e ajustes para que a interação entre esses grupos não desapareça ou tenha suas energias dissipadas (SCHERER-WARREN, 2006). Para evitar isso, as mobilizações precisam ter algum grau de organização que sustente o movimento, bem como que o fortaleça e o capilarize, disseminando seus princípios. Atualmente, isso tem ocorrido principalmente por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação à distância, e com a organização de encontros periódicos geralmente anuais ou bianuais.

No caso do movimento pela AU, apenas um encontro de abrangência nacional foi realizado até o momento, mas diversos encontros municipais e regionais ocorrem anualmente. Ainda assim, o caráter descentralizado da rede se constitui como um desafio para orquestrar ações sintonizadas em toda amplitude territorial e cultural brasileira, e para que os atores locais adotem práticas que garantam o tratamento e a promoção da temática tal como sua especificidade exija.

Ainda tratando-se de desafios, cabe salientar Santandreu e Lovo (2007, p. 68) constataram que

a ausência ou deficiência em prestar assessoria técnica qualificada às atividades de AUP é um outro desafio que aparece citado em todas as regiões. Aqui há um consenso sobre o adjetivo, qualificada, que se refere à necessidade de ser uma assessoria pautada no paradigma agroecológico, ou seja, a produção ecológica, sem uso de agrotóxicos ou insumos exóticos às condições locais, priorizando o uso sustentado dos recursos locais e, considerando e respeitando as vocações locais e regionais. [...] E, também qualificada no sentido de ter um preparo metodológico para trabalhar com grupos e comunidades, pois os conflitos nas relações de grupos e de trabalhos coletivos são apontados também como desafios também da AUP, dessa forma a assessoria deve ser capacitada a apoiar e fortalecer o diálogo e a troca de

experiências entre os agricultores e agricultoras e os diversos grupos produtivos. Um dos limites apontados também em relação à assessoria técnica é a falta de recurso humano que inviabiliza um acompanhamento mais sistemático aos grupos e aos processos da cadeia produtiva, com o desafio de um processo de formação que leve à independência dos agricultores no contexto técnico e de gestão das iniciativas/empreendimentos.

Assim estão resumidos os desafios que se apresentam à configuração de uma práxis político-pedagógica vinculada à AU e, por implicação, à AU+ no Brasil.

Quanto a isso, um indicativo de que as preocupações político-pedagógicas e metodológicas sobre o tema tem sido crescentes é a criação, em 2009, de um GT de Educação em Agroecologia dentro da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA). Desde 2005, esta Associação tem promovido debates e reflexões acerca da construção do conhecimento agroecológico e do papel da educação nesse processo. A trajetória de reflexões sobre *Educação em Agroecologia* também se tornou mais nítida com a organização dos Seminários Nacionais de Construção do Conhecimento Agroecológico, incluídos na programação dos Congressos Brasileiros de Agroecologia (CBA).

Em 2013, a ABA organizou o I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia (SNEA), em Recife, Pernambuco, com a temática “Construindo princípios e diretrizes”. O evento recebeu 170 participantes e 61 artigos e relatos foram apresentados em grupos de trabalho. Organizado de tal modo que as palestras e mesas redondas alimentassem a construção de princípios e diretrizes para uma educação formal em agroecologia, a iniciativa colaborou também para fomentar a formação de outros profissionais sensíveis à perspectiva agroecológica e que não necessariamente sejam educadores formais. Nesse sentido, em uma das mesas-redondas intitulada “Formação e perfil profissional em Agroecologia e as demandas da sociedade brasileira”, uma representante do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) compartilhou a perspectiva das experiências da Escola Milton Santos de Agroecologia<sup>33</sup> nos seguintes termos: “a formação do nosso técnico não se resume à técnica. O método precisa dar conta da formação política, humana e de valores também. Precisamos formar sujeitos com compromisso de transformação social”<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Localizada em Maringá, estado do Paraná, essa escola é um Centro de Educação em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável dos Movimentos Sociais Populares do Campo que possui ensino pós-médio, ensino integrado ao médio e a educação de jovens e adultos.

<sup>34</sup> Disponível em: <<http://sneagroecologia.blogspot.com.br/>>.

Reforçando os necessários vínculos entre educação e política, os debates da programação expressaram a preocupação com a qualidade dos processos educativos em construção no campo da agroecologia, iniciativas que têm acontecido

em instituições populares ligadas aos movimentos sociais comprometidos com uma educação do campo e com novas abordagens metodológicas, mas necessitam de apoio e reconhecimento. Outras iniciativas se desenvolvem como espaços de resistência e inovação, em instituições de ensino moldadas pelo enfoque pedagógico convencional, caracterizado pelo estilo bancário e pelo paradigma científico-tecnológico da Revolução Verde (ABA, 2013).

A continuidade dessa mobilização culminou na realização do II SNEA, em 2016, em Seropédica, Rio de Janeiro, agora trazendo como tema central “Educação em Agroecologia: Resistências e Lutas por Democracia!”. Desta vez, o evento reuniu 420 participantes, entre profissionais da extensão, ensino e pesquisa, da comunicação, estudantes de diversos níveis e modalidades de ensino, agricultores e agricultoras, povos e comunidades tradicionais.

Além de destacar a importância da interação com organizações da sociedade civil e interlocução com instâncias governamentais, a carta política resultante do I SNEA considerou a relevância de que o processo educativo de todos os níveis se

fundamente no exercício da inter e transdisciplinaridade e no diálogo entre os saberes científico-tecnológicos e as sabedorias populares. Isso implica a necessidade de que as instituições de ensino construam e executem seus projetos político-pedagógicos com a ativa participação das organizações e movimentos da agricultura familiar, camponesa, dos povos e comunidades tradicionais, urbanas e peri-urbanas. Implica também a reformulação dos sistemas metodológicos e avaliativos internos e externos às instituições de ensino e dos(as) educadores(as), de forma que os princípios para a construção do conhecimento agroecológico sejam reconhecidos e valorizados (ABA, 2013, grifos meus).

Deste modo, é possível perceber a sintonia que o discurso do movimento social brasileiro estabelece com os princípios político-pedagógicos trazidos pela agroecologia tanto como ciência quanto como movimento mundial. Na experiência do Cepagro, procurei verificar se a sintonia se estabeleceria não apenas nos discursos de seus integrantes, mas também nas práticas observadas.

### 3.2 A TRAJETÓRIA DO CEPAGRO NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO CATARINENSE

Os tempos-espacos do desenvolvimento criam-se através de um processo coletivo de aprendizagem social e de liberaçao. Desenvolver é, no sentido etimológico do verbo, suplantam os obstáculos que dificultam esse movimento e impedem que os homens façam uso da imaginaçao social concreta, que se projetem para o futuro, que se tornem humanos (SACHS, 1986, p. 49).

O objetivo deste capítulo é analisar a evoluçao da trajetória do Cepagro, no tocante à sua estrutura organizacional e dinâmica de atuaçao, nos tempos-espacos do desenvolvimento de Santa Catarina. Primeiramente, procurei destacar elementos de sua longa e diversificada trajetória de atuaçao no campo do desenvolvimento rural, considerando que essa história nos fornece pistas interessantes para entender a sua feiçao mais recente, ao compreender as mudançam, desafios e potencialidades que brotaram no decorrer desses tempos-espacos. Em seguida, apresento uma descriçao de seus projetos mais recentes, concentrados no município de Florianópolis. A intençao é evidenciar as estratégias e mecanismos de açao adotados, levando sempre em consideraçao os riscos que corremos quando tentamos configurar realidades complexas em dimensões intelectualmente manejáveis e compreensíveis (BAUMAN, 1998).

Cabe destacar que a atuaçao do Cepagro se inscreve na peculiar trajetória de desenvolvimento regional do estado de Santa Catarina, a qual difere, em certos aspectos, das demais regiões do País. Entre os fatores que contribuíram para a constituiçao de um diferenciado ‘modelo catarinense de desenvolvimento’, destaca-se a predominância de pequenas propriedades rurais e empreendimentos locais, forte relaçao rural-urbana e populaçao espacialmente bem distribuída, e diversas formas de cooperativismo e associativismo – sobretudo aquelas relacionadas à agricultura familiar<sup>35</sup> e de base ecológica, que contribuíram para alimentar novas modalidades de desenvolvimento (SILVEIRA, 2013; SILVA, 2002; VIEIRA, 2003). No entanto, a partir da década de 1980, este modelo passa a apresentar sinais de esgotamento frente aos avanços da lógica hegemônica “urbano-industrial-exportadora”, que privilegia a ocupaçao territorial desordenada, o turismo de massa, a especulaçao imobiliária e a produçao industrial e voltada à exportaçao. A busca pela inserçao

---

<sup>35</sup> Aquela desenvolvida por pequenos agricultores, geralmente com pouca mão-de-obra além da própria família, em contraste com o agronegócio (grandes proprietários de terra). Apesar das maiores dificuldades em acessar as inovações tecnológicas agrícolas propugnadas pela Revoluçao Verde, a agricultura familiar no Brasil fornece de 60% a 70% dos produtos agrícolas (CASTRO, 2015).

na economia globalizada tem acarretado a perda de competitividade dos pequenos empreendedores individuais e coletivos e o agravamento dos problemas socioambientais (SILVEIRA, 2013, VEIRA, 2003).

Do ponto de vista dos pesquisadores preocupados com o ecodesenvolvimento da região, a contenção e mutação dessa situação passa pelo esforço de identificar novos espaços de manobra na organização social e política que possam favorecer a internalização dos eixos estratégicos de gestão do desenvolvimento humano. Segundo Vieira (2003), os eixos prioritários seriam aqueles voltados à erradicação da pobreza e à integração de pequenos empreendedores individuais e coletivos na economia regional e nacional, tendo em vista a aplicação criativa e lúcida de proposições compatíveis com a diversidade de situações existente em cada contexto territorial e fundamentadas nos avanços da pesquisa básica no campo inter e transdisciplinar da ecologia humana.

### **3.2.1 A gênese do Cepagro: semeando alternativas para o desenvolvimento rural em Santa Catarina**

A organização é fundada em 1990, e é fruto de uma discussão casada com uma necessidade que se colocou para o estado de Santa Catarina, principalmente junto às organizações da agricultura familiar, de ter uma organização que pudesse trazer projetos inovadores e principalmente acolher demandas que essas organizações, nas diferentes regiões do Estado, já estabeleciam para dentro dos órgãos de extensão públicos, que na época era a ACARESC e hoje é a EPAGRI<sup>36</sup> (Guarani, fevereiro de 2017).

O surgimento do Cepagro remonta ao contexto de atuação de outras ONGs e associações de base relacionadas, em sua maioria, aos movimentos sindical e social em defesa da agricultura familiar. Desde a década de 1980, esta última se articulava fortemente na luta pela criação e implementação de políticas públicas voltadas à sua promoção. O Cepagro foi criado como uma ‘entidade de segundo grau’<sup>37</sup>, como se convencionou chamá-la, por se

---

<sup>36</sup> ACARESC é a Associação de Crédito e Assistência Rural de Santa Catarina e EPAGRI, a Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina.

<sup>37</sup> Termo amplamente utilizado no campo da organização sindical, para referir-se à associações que não estão diretamente em contato com a ‘base’ de trabalhadores de determinado setor, realizando atividades com as pessoas das organizações que realizam tal ‘trabalho de base’. As federações, por exemplo, são associações de segundo grau, pois reúnem e organizam a atividade dos sindicatos e outros grupos associados, com os mesmos objetivos.

prestar à assessoria de outras organizações e atender às demandas por elas identificadas para o desenvolvimento da agricultura familiar no meio rural catarinense.

Desse modo, a direção do Cepagro tinha como instância maior de decisão uma junta administrativa formada exclusivamente por pequenos agricultores, que representavam suas respectivas entidades (TURNES; SCHMIDT, 2016). Esse foro não permitia que pessoas físicas se associassem, mas permitia o ingresso de novos segmentos da agricultura familiar que, na perspectiva de um esforço solidário, desejassem constituir uma ‘organização de base’ no âmbito regional ou estadual (CEPAGRO, 1999).

Sua gênese, portanto, se deu no bojo de uma rede já configurada por organizações de diferentes regiões do estado que já possuíam articulações entre si e com profissionais, acadêmicos e servidores públicos do extensionismo rural no município de Florianópolis<sup>38</sup>.

O funcionamento diário da entidade era assegurado por uma Secretaria Executiva e por Coordenações Técnicas ligadas aos projetos trabalhados. Os responsáveis técnicos eram assalariados do próprio Cepagro e/ou estavam a serviço de projetos conduzidos em parceria com órgãos do governo. Grupos de Trabalho formados por técnicos, especialistas e por pessoas interessadas na promoção da agricultura de grupo ofereciam aos coordenadores dos projetos subsídios técnicos para suas tomadas de decisão (TURNES; SCHMIDT, 2016, p. 101).

No decorrer da entrevista realizada para este trabalho, um dos mais antigos membros do Cepagro reconheceu que, naquele contexto, clareava-se uma visão das insuficiências do serviço público de extensão rural tendo em vista não só a prestação de serviços de assistência técnica, mas também a disposição de “provocar desenvolvimento local sustentável, ações voltadas para uma agricultura diferenciada no uso dos insumos. Isso o poder público não absorveu naquela época e até hoje tem dificuldades de absorver” (Guarani, fevereiro de 2017).

De fato, a literatura aponta uma crise do extensionismo rural na mesma década da criação do Cepagro, devido à crise financeira enfrentada pelo setor público desde a década de 1980. Caporal (1998), Deponti e Almeida (2013) apontam que essa recessão ocasionou um desmonte de diversas estruturas estatais e a redução da capacidade de oferta de vários serviços, dentre os quais aqueles relacionados à Assistência Técnica e à Extensão Rural (ATER). Além disso, o histórico das práticas governamentais exercitadas no conjunto do País

---

<sup>38</sup> No relatório anual de atividades do ano de 1998 divulgado pelo Cepagro, as entidades que se faziam presentes eram: Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Santa Catarina (FETAESC), Associação dos Pequenos Agricultores do Oeste Catarinense (APACO), Associação dos Condomínios de Armazenagem do Vale do Araranguá (ACAVA), Cooperativa Central dos Assentados de Santa Catarina (CCA/SC), Associação de Desenvolvimento e Incentivo à Pequena Agricultura de Grupo (ADIPAGRU), Associação de Grupos de Pequenos Agricultores de Canoinhas e Região (AGRUPAR) e Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores Rurais - Caçador/SC (CEPAGRI).

demonstra sua baixa capacidade de superar o modelo de desenvolvimento agrícola hegemônico, gerador de um processo de exclusão econômica e social dos agricultores familiares e da degradação de ecossistemas e paisagens.

Além do pouco incentivo fiscal, os maiores problemas residem na fragilidade da formação de agentes de desenvolvimento local e de práticas dialógicas, ajustadas às necessidades dos agricultores familiares e às especificidades de seus territórios (DEPONTI; ALMEIDA, 2013; CAPORAL, 1998). Apesar de alguns marcos positivos, como a criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) em 1996, e da institucionalização de uma política nacional de ATER em 2003 (a qual incorpora os conceitos de desenvolvimento sustentável e de agroecologia), ainda hoje não existem indícios de uma transição efetiva rumo a um novo paradigma de gestão democrático-participativa e ecológica do desenvolvimento rural (CAPORAL, 1998; CASTRO; PEREIRA, 2017).

Nesse contexto, Turnes e Schmidt (2016) apresentam o Cepagro como *uma organização que semeou alternativas*, dado o seu compromisso em reivindicar políticas de fortalecimento e inclusão social para as famílias rurais, bem como implementar ações efetivas neste sentido. Isto pressupunha, ainda, a mobilização dos saberes técnico-científicos gerados por pesquisadores e outros profissionais que buscavam envolver nas experiências promovidas. Neste sentido, foram efetivados projetos relacionados ao desenvolvimento de agroindústrias de pequeno porte, ao agroturismo, à criação de cooperativas de crédito e à animação de processos de desenvolvimento local em ‘municípios essencialmente rurais’ – municípios geralmente de pequeno porte, onde a população rural é maior que a urbana (ROVER, 2001).

Em suas ações havia sempre a preocupação de avançar no sentido de um novo modelo de desenvolvimento, capaz de dinamizar econômica e socialmente o meio rural, em vez de vê-lo somente como produtor de matérias-primas e fornecedor de mão-de-obra – um papel estimulado pela busca de atendimento de demandas de cunho desenvolvimentista oriundas do meio urbano (TURNES; SCHMIDT, 2016). O autor e a autora apontam como a entidade buscou confrontar o cenário vigente naquela época:

o Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo nasce do entendimento de que o grande desafio que se apresentava a uma parte da sociedade era o de encontrar formas de reverter essa situação de exclusão, com a criação de um espaço rural vivo, capaz de oferecer oportunidades de emprego, renda e qualidade de vida para as pessoas que nele viviam. (...) O foco do Cepagro era, por consequência, o desenvolvimento de estratégias que fortalecessem a agricultura familiar, com formas

e estruturas de organização, com a diversificação de atividades, ou com o enfrentamento de estrangulamentos locais, financeiros ou para o acesso a equipamentos (TURNES; SCHMIDT, 2016, p. 101).

Apesar do conceito de agricultura familiar ser o norteador das iniciativas de organizações de base que operavam naquela conjuntura, o conceito “agricultura de grupo” foi adotado no nome do Cepagro pela influência do extensionista rural que protagonizou sua criação. Este, por sua vez, se inspirou nos trabalhos que conhecera na França, realizados pelo *Centre d'Études et de Développement de l'Agriculture de Groupe* (Centro de Estudos e de Desenvolvimento da Agricultura de Grupo - CEDAG) e pela *Action Local et pour un Développement Solidaire* (Associação Local por um Desenvolvimento Internacional Solidário - ALDIS).

Segundo Turnes e Schmidt (2016), essas ONGs trabalhavam em busca de alternativas capazes de revitalizar e reverter o quadro de esvaziamento dos territórios rurais franceses por meio do compromisso com o ideário “do voluntariado, da solidariedade, do trabalho coletivo e da cooperação, sempre ligados à preservação ambiental e cultural dos territórios rurais” (TURNES; SCHMIDT, 2016, p.102). Em suas análises, tais referências contribuíram para gerar, no Cepagro

um ambiente de constante reflexão e crítica interna, imprimindo à organização um intenso ritmo de atuação e uma contínua necessidade de obtenção de resultados. Tornou-se assim uma organização com forte vocação para a proposição de estratégias e implementação de inovações de caráter técnico e político para o meio rural (TURNES; SCHMIDT, 2016, p. 102).

Se, por um lado, é notável a capacidade da organização em gerar experiências criativas e inovadoras que impactaram diversas dimensões do desenvolvimento – pelo que foi caracterizada como uma ONG promotora de desenvolvimento no contexto catarinense (ANDION, 2007) - não são poucos os desafios que cercam a sua intenção de se tornar protagonista de um novo estilo de desenvolvimento local, ecologicamente prudente e solidário. Ao final da década de 1990, os processos de autorreflexão do grupo já demonstravam a necessidade de repensar as estratégias que vinham sendo adotadas nos projetos vigentes. Pois apesar dos ótimos indicadores de desempenho apresentados, os impactos sociais destes nem sempre se consolidavam de modo bem distribuído nos territórios em que eram desenvolvidos.

Dessa forma, aos riscos de se atingir apenas um segmento minoritário do público-alvo, somavam-se certas deficiências na construção mais sólida de um novo código de valores capaz de transcender a hegemonia da lógica ecologicamente destrutiva e socialmente



excludente que tem estigmatizado o assim chamado “modelo catarinense de desenvolvimento”.

Em 1998, o Cepagro passou por um processo de reavaliação interna de seus programas de trabalho. Tomava força na entidade a visão de que as ações de crédito cooperativo, agroindústria de pequeno porte, turismo rural e outras deveriam estar inseridas numa perspectiva de desenvolvimento local (TURNES; SCHMIDT, 2016, p. 106).

Na avaliação das experiências do Programa Agroindústria de Pequeno Porte, por exemplo, constatou-se que as iniciativas impulsionaram o desenvolvimento econômico de apenas um número restrito de agricultores vinculados ao projeto. Além disso, os mesmos acabavam por adotar a mesma lógica expansionista e exploradora dominante, com relações comerciais e trabalhistas iguais ou ainda piores do que as que vinham sendo praticadas. Assim,

constatava-se que a mediação do Cepagro e o estabelecimento de diversas parcerias geravam uma estrutura de suporte técnico, político e financeiro muito diferente das condições tradicionais, privilegiando um número restrito de agricultores. Aos poucos, cristalizava-se a ‘cultura do projeto piloto’, iniciativa que servia de modelo, mas que, na prática, era pouco replicável e replicada (TURNES; SCHMIDT, 2016; p. 107).

Naquela época, desenvolvimento local e desenvolvimento rural sustentável eram conceitos que emergiam dos centros de pesquisa e eram assimilados pela prática desses atores e pelas políticas e programas orientados pelas secretarias de governo e grandes organizações mundiais. Abarcando princípios como endogeneidade, solidariedade, participação e integração entre organizações populares e poder público, acreditava-se que o conceito de desenvolvimento local pudesse alimentar o incremento da qualidade de vida das populações em suas interações com o meio natural (ROVER, 2001). No âmbito da produção científica de um pesquisador membro do Cepagro que analisava *o desenvolvimento pela ótica da rede Cepagro de Desenvolvimento Local Sustentável*<sup>39</sup>, observamos que já existia a preocupação com os desafios envolvidos na busca de operacionalização desse conceito.

---

<sup>39</sup> Em meados da década de 90, houve uma formação denominada ‘rede Cepagro de Desenvolvimento Local Sustentável’, composta pelas ONGs Cepagro, Apaco, Centro Vianei de Educação Popular, Cepagri e Associação dos Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral (Agrego), a qual buscava trabalhar com a “capacitação da base local envolvida com o processo de desenvolvimento local”, por meio de “ações de caráter organizativo, cultural, social, ambiental e econômico, visando à melhoria da qualidade de vida sob a ótica das pessoas locais” (ROVER, 2001, p. 272).

O sistema político, econômico e social em que estamos inseridos é construído por lógicas preponderantemente excludentes e não includentes. Como organizar e integrar ações, propostas e estratégias de desenvolvimento local que se insiram num projeto mais amplo de desenvolvimento, garantindo que não se tornem apenas iniciativas marginais frente à lógica excludente do sistema em que vivemos? (ROVER, 2001, p. 272).

Nesse sentido, manifestava-se a percepção da relevância da assessoria de processos formativos que incidissem na dimensão humana do desenvolvimento, colocando-a no centro das suas ações. Esses processos eram considerados cruciais nos esforços visando “promover a formação e a capacitação da base social para o uso adequado dos recursos naturais e para ampliar a capacidade de uso dos diversos instrumentos potenciais para seu desenvolvimento” (ROVER, 2001, p. 272). Portanto, a perspectiva de alcance de um desenvolvimento local e sustentável passaria necessariamente pelo envolvimento da população, a qual deveria ser capacitada, tanto para assegurar o adequado manejo do seu patrimônio natural e cultural, quanto para se organizar como protagonista nas arenas de tomada de decisão política.

Para tanto, as ações de assessoria passariam a incluir a elaboração de planos participativos de desenvolvimento local. As ações do Programa de Desenvolvimento Local concebido pelo Cepagro previam a “capacitação de agentes de desenvolvimento local, parcerias e busca de instrumentos metodológicos que potencializassem as ações” (CEPAGRO, 1999, p. 22). Nesse sentido, mantendo ações de intercâmbio com entidades parceiras sediadas na França, a equipe estabeleceu como desafio

conhecer e estudar a metodologia do Cedag e produzir um instrumento pedagógico de fácil compreensão e aplicação, para auxiliar na constituição e funcionamento de grupos de agricultores e contribuir, facilitar e qualificar o processo de formação em todas as áreas de trabalho (CEPAGRO, 1999, p. 10).

Ainda em 1998, em parceria com outras organizações, o Cepagro desenvolveu e aplicou uma metodologia de Animação e Mobilização de Processos de Desenvolvimento Local, no âmbito do Projeto Novas Fronteiras da Cooperação para o Desenvolvimento Sustentável, fomentado pela Secretaria de Desenvolvimento Rural do Ministério da Agricultura e do Abastecimento (PNFC/SDR/MA). Segundo a cartilha publicada apresentando a metodologia do projeto:

Animar, neste contexto [de desenvolvimento local], significa ‘dar vida’ ao território. Ou seja, favorecer o movimento dos diversos grupos locais na direção da construção de uma nova realidade para o seu local de vida. Animar é facilitar o diálogo, o estabelecimento de relações, a parceria, a partilha de ideias, a elaboração de planos de ação comuns e sua realização (TURNES, 1998, s.p.).

Para tanto, contavam com o desenvolvimento de instrumentos pedagógicos que tinham por objetivo não só promover formações voltadas para a realização de práticas associativas e participação política. Ao mesmo tempo, a intenção era desencadear reflexões sobre as relações humanas e dinâmicas autorreflexivas e cooperativas que contribuíssem com a perenidade e o bom funcionamento de grupos interessados pela dinamização de processos inovadores de desenvolvimento local (TURNES, 1998, s.p.).

Outro instrumento mobilizado pela equipe, associado à gestão organizacional estratégica para o desenvolvimento local sustentável, foi o Planejamento Estratégico Participativo (PEP). Segundo o técnico-pesquisador protagonista desta frente, o PEP correspondia a uma

metodologia de planejamento estratégico elaborada participativamente, na qual são desenvolvidas técnicas de trabalho em equipe, estimulando a dinâmica de grupo e, ao mesmo tempo, construindo a singularidade do grupo (SAMPAIO, 2000, p. 75).

Esta metodologia foi aplicada em várias associações de municípios, a exemplo da Associação de Municípios do Extremo Oeste Catarinense (AMOSC) e Associação de Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (AMARP), estendendo-se posteriormente a todas as associações representadas pela Federação Catarinense de Municípios (FECAM)<sup>40</sup>.

No entanto, nenhuma dessas duas propostas metodológicas foram levadas adiante pelo Cepagro. Os pontos críticos que ajudam a compreender a descontinuidade dessas ações referem-se não só à escassez dos financiamentos governamentais para a sua execução, mas também ao fato de que, naquela época, os projetos que nasciam no Cepagro eram mais personalizados, ‘eram das pessoas’ - como foi destacado por uma integrante atual da entidade. Isso significa que a responsabilidade pela sua implementação vinculava-se mais a um ou outro integrante, sendo que seu desligamento da equipe normalmente significava o fim do desenvolvimento de tal projeto.

Além disso, cabe destacar que naquela época já eram conhecidos muitos dos desafios que cercavam a construção de planejamentos participativos de gestão local. Mesmo ciente desses desafios, as organizações pouco conseguiram fazer para manter tais projetos sem

---

<sup>40</sup> Entidade de representação dos 295 municípios catarinenses, fundada em 1980. Inscrita no movimento municipalista, suas ações são conduzidas pelos prefeitos, tendo por objetivo o fortalecimento da gestão pública municipal.

as condições de tempo e recursos necessários para se dedicar a processos tão exigentes. Neste sentido, Turnes (1998) constatava que

existia uma grande expectativa em relação à sistematização da metodologia de elaboração de planos participativos de desenvolvimento. Foram muitas as ações e os locais que investiram um grande volume de recursos, humanos e materiais, no estabelecimento de processos de mobilização e envolvimento comunitário. Diversos foram os planos elaborados, cuja legitimidade e qualidade técnica resistem às críticas mais ferrenhas. No entanto, poucos foram os locais que conseguiram transformar todo o esforço empreendido em ações concretas e resultados perenes (...) A experiência tem mostrado que a gestão de planos de desenvolvimento, mesmo aqueles elaborados de forma participativa, não raro sofrem problemas de continuidade. De um lado, verificamos uma forte tendência à centralização da execução dos projetos nas administrações municipais, que passam a ser “proprietárias” do processo e os únicos operacionalizadores das ações, reservando à comunidade o papel passivo de beneficiários das ações (quando muito!). De outro lado, nota-se o acomodamento dos demais atores locais, que consideram a importância da participação restrita à fase de elaboração de propostas de desenvolvimento, atribuindo, à prefeitura, a responsabilidade da execução; e à comunidade, a função de cobradora das ações, mesmo que ela não disponha de mecanismos eficientes para tal (TURNES, 1998, s.p.).

### **3.2.2 Mudanças rumo à atual estrutura e dinâmica**

Até o início dos anos 2000, apesar do fluxo de pessoas e projetos, as decisões sobre os rumos da organização eram tomadas por uma diretoria externa, a saber, uma junta administrativa composta por pessoas vinculadas às outras organizações que compuseram o Cepagro. Não existiam trabalhos de extensão rural conectados com a base, pelo fato de sua estrutura servir para o desenvolvimento de projetos a serem implementados em outras ONGs, estas sim encarregadas de promover os planos e diretrizes de um projeto com os diversos grupos de agricultores.

Nesse período, o Cepagro sofria os efeitos de um processo de esvaziamento decorrente tanto do encerramento de sua agenda de projetos, quanto da incorporação de alguns destes em políticas públicas, fazendo com que fossem assumidos pelo setor público de extensão rural. Além disso, muitos de seus técnicos passam a operar em outras instituições. Isso fez com que os que permaneceram à frente da organização cogitassem a sua extinção, mas o que houve foi um processo de reavaliação da sua identidade à luz da perspectiva de se adotar uma atuação mais “territorializada”.

Essa “crise de identidade” e o redirecionamento em busca de novos espaços de intervenção convergiram para aproximar o Cepagro do ideário da agroecologia, que progressivamente veio a se tornar a nova “bandeira” da organização. Na época, o conceito de agroecologia passou a se disseminar globalmente no âmbito dos movimentos que, desde a

década de 1960, intervinham na defesa e adoção das chamadas agriculturas alternativas ou de baixo impacto, as quais incluíam as diversas formas de produção e organização que se contrapunham aos cânones do *agronegócio*.

Em 2002, foi aprovado um projeto denominado “Apoio a consumidores de produtos agroecológicos”, elaborado em parceria com o Instituto de Planejamento e Economia Agrícola de Santa Catarina (CEPA/SC) e apoiado pelo Fundo de Direitos Difusos (FDD) do Ministério da Justiça. Tratava-se de um trabalho dedicado a caracterizar os locais de comercialização e os consumidores de alimentos agroecológicos, gerando dados que também serviriam para melhor informar e mobilizar os consumidores por meio de eventos e publicações.

Em 2004, surge uma nova liderança, com experiência anterior de articulação de uma rede de agroecologia e propondo a busca de financiamento para um novo projeto junto ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Tratava-se da Rede Ecovida de Agroecologia (RE), fundada em 2002 como um Organismo Participativo de Avaliação da Conformidade (OPAC) de produtos orgânicos<sup>41</sup>. Suas características e o papel exercido pelo Cepagro nessa nova fase de operações serão explicitadas mais adiante.

A partir de então, realizando serviços de ATER para os grupos de agricultores da região litorânea de Santa Catarina e articulando-os com outros núcleos da RE, o Cepagro torna-se um ator central do sistema de apoio ao funcionamento desta rede. Teve início um período excepcional de fortalecimento e dinamização da equipe, que se torna uma entidade autônoma e independente, tanto em termos de atrelamento sindical e político-partidário (antes existente na organização), quanto em termos de regime estatutário, cujas modificações permitem que a direção passe a ser ocupada por pessoas físicas (CEPAGRO, 2003).

Entre 2005 e 2006, suas atividades passam a ser financiadas por duas agências de cooperação internacional: a Misereor (organização da Igreja Católica da Alemanha para a cooperação ao desenvolvimento dos países pobres) e a Fundação Interamericana (IAF), órgão

---

<sup>41</sup> Este organismo visa garantir a legitimidade e qualidade dos cultivos, em virtude das exigências da Lei 10.831, de 2003, que regulamenta a agricultura orgânica no Brasil. Nesta lei, o termo sistema orgânico abrange os sistemas ecológico, biodinâmico, natural, regenerativo, biológico, agroecológico e permacultura e outros que atendam aos princípios nela estabelecidos (BRASIL, 2003). Diferentemente da tradicional certificação feita pela contratação de uma empresa de auditoria, neste OPAC os mecanismos que permitem a certificação de propriedades - e o uso de um selo de orgânico nos produtos cultivados nelas - se dá através de um Sistema Participativo de Garantia (SPG).

independente do Governo dos Estados Unidos, criada em 1969 para canalizar apoio ao desenvolvimento de pessoas de baixa renda na América Latina e no Caribe (SILVEIRA, 2013). Esses aportes permitiram a estruturação de um novo projeto institucional de fomento da agroecologia nos meios rural e urbano do litoral catarinense (CEPAGRO, 2013).

A partir de 2006 as ações desenvolvidas no meio urbano passam a ser reconhecidas como um eixo estruturante da atuação da equipe. Outras parcerias foram mantidas ou firmadas com entidades governamentais e não-governamentais, no desenvolvimento de ações na perspectiva de rede, tais como com a ONG Centro Vianei, do Planalto Serrano; a ONG SEMEAR do Vale do Itajaí; o MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário) e ONGs que trabalhavam mais especificamente o tema da agricultura urbana, como a Rede de Minas Gerais e a ASP-TA do Rio de Janeiro. O Cepagro também se associou a uma rede de movimento social de caráter transnacional: o Movimento Slow Food<sup>42</sup>, associação internacional sem fins lucrativos que trabalha com a temática da qualidade dos alimentos, sua valorização cultural e territorial e com o direito a uma alimentação saudável, social e ecologicamente justa e prazerosa. Opondo-se à padronização massiva dos alimentos, ela se responsabiliza por informar e responsabilizar consumidores, na perspectiva de torná-los co-produtores do que consomem.

### 3.2.2.1 O fortalecimento da agroecologia com a experiência na articulação da Rede Ecovida

Nas diversas cidades de Santa Catarina apresentadas na Figura 3, o Cepagro atua como entidade assessora e articuladora da RE. Este Sistema Participativo de Garantia (SPG) é formado por agricultores, processadores, consumidores e comerciantes que formam grupos responsáveis pelas visitas às propriedades (visita de pares), pelo controle social e os demais procedimentos necessários à certificação dos produtos. Para tanto, esse sistema busca desenvolver relações baseadas nos princípios de confiança, transparência, responsabilidade e descentralização, além de estimular um papel ativo dos agricultores, promovendo relações solidárias e uma troca de saberes entre estes e outros atores sociais (CEPAGRO, s.d).

---

<sup>42</sup> Disponível em: <http://www.slowfoodbrasil.com/slowfood/o-movimento>.

Figura 3 – Municípios onde o Cepagro atua no âmbito da Rede Ecovida.



Fonte: Adaptado da Coleção *Saber na Prática* (CEPAGRO, 2010, p. 4).

A Rede Ecovida de Agroecologia trabalha atualmente com mais de três mil famílias de agricultores e cerca de 20 ONGs do Sul do Brasil. Instituída oficialmente em 1998, foi pioneira neste tipo de certificação em nosso País e representa uma importante conquista do movimento agroecológico, em atividade desde o final da década de 1970. Neste sentido, vale a pena salientar ainda que algumas organizações representantes desse movimento no sul do País já trabalhavam em defesa e na construção de um sistema solidário e participativo de geração de credibilidade, num contexto marcado pelo esforço de regulamentação da agricultura orgânica junto ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA).

Na Rede Ecovida, grupos de um mesmo território fazem parte de núcleos regionais articulados em rede (CEPAGRO, 2013b). Tais núcleos são os nós da rede, articulando o funcionamento desta OPAC em cada região. O Cepagro é a entidade que assessora e articula os outros integrantes do Núcleo Regional Litoral Catarinense, criado em 2002, o qual conta com cerca de 150 famílias reunidas em 17 grupos. Para tanto, exerce a mediação das

interações com as famílias de agricultores, e com os demais integrantes que formam o núcleo – tais como cooperativas de agricultores, agroindústrias, pequenos comerciantes e cooperativas de consumidores.

Na perspectiva de ampliar o acesso da população aos produtos agroecológicos e fortalecer a articulação e circulação dos produtos na região, o Núcleo Litoral Catarinense da RE participou também da criação, em 2013, de um espaço inovador para a comercialização exclusiva de alimentos orgânicos: o primeiro *Box de Produtos Orgânicos* localizado em uma Central de Abastecimento (Ceasa), neste caso na de São José, município da Grande Florianópolis. Este espaço é visto como um importante canal de escoamento da produção agroecológica das famílias agricultoras da região (CEPAGRO, s.d.).

As interações entre agricultores, consumidores e técnicos pautadas em princípios de confiança fundamentam a organização e o funcionamento descentralizado da Rede, por meio da qual “eles desenvolvem suas ações com a responsabilidade de um compromisso assumido em grupo e lavrado em ata, tendo a agroecologia como princípio fundamental e obrigatório” (CEPAGRO, 2013b, p. 10). Nos momentos e espaços de diálogo reside o potencial político-pedagógico que vem sendo explorado para alcançar tais finalidades. Segundo o Cepagro,

quando um grupo se une a outros, junto com associações, cooperativas e entidades de apoio para buscar a certificação e mais conhecimentos sobre agroecologia, forma-se um Núcleo Regional, que é a unidade de articulação da Rede Ecovida em cada região. Os Núcleos promovem encontros em que são expostos os problemas, desafios e realizações de cada grupo em torno da agroecologia, além de discutir o processo de certificação, fomentar as ferramentas do SPG com grupos não consolidados e eleger a Comissão de Avaliação. Além disso, são responsáveis pela publicação de materiais, manutenção de um banco de dados dos produtos disponíveis na região e garantia do processo de certificação. Nos núcleos também são eleitos os representantes de cada estado na Coordenação Geral da Rede Ecovida (CEPAGRO, 2013b, p. 22-23).

No bojo dessas ações organizativas e de ATER, seguindo na perspectiva de fortalecimento da agricultura familiar e da disseminação de técnicas de agriculturas alternativas ou agroecológicas, a experiência do Cepagro no campo da educação e da organização popular foi crescendo e nutrindo o movimento de resistência e oposição às práticas hegemônicas da agricultura convencional.

A formação de redes de agroecologia tem sido considerada uma inovação estratégica para o desenvolvimento territorial sustentável em Santa Catarina (SILVEIRA, 2013). Contudo, à medida que se expande, a RE vem enfrentando desafios para consolidar sua identidade como um projeto de intervenção descentralizada e estruturada em rede. Seu caráter



inovador requer mecanismos capazes de difundir os objetivos e as bases político-filosóficas e epistemológicas da agroecologia, e na sua ausência as ações da rede correm o risco de se limitarem a um “acesso diferenciado aos mercados e ao argumento em grande parte individualista da promoção da saúde” (PEREZ-CASSARINO, 2009, p.4). Em outras palavras, como salienta Silveira (2013), o caráter transformador inicialmente proposto pelas organizações do movimento agroecológico pode se esvaziar, em função de uma conjuntura na qual a busca por manter a coerência de princípios é vista como um indicador de perda de tempo e de oportunidades – ou mesmo como simples expressão de um idealismo fora de moda.

Outros desafios giram em torno da operacionalização do enfoque agroecológico, na medida em que sua experimentação vem sendo processada na contramão de uma dinâmica social marcada pela persistência de relações verticalizadas, autoritárias e clientelistas. Ainda nesta linha de argumentação,

o grande desafio consiste justamente em como operacionalizar essas ações, a fim de integrar a sociedade civil de modo crítico, autônomo, assim como de incentivar novos nichos de mercado, criando o suporte técnico e logístico necessário. Essas mudanças não vão acabar com as grandes corporações, com o verticalismo ainda predominante no estado, e nem com a inércia de boa parte da sociedade civil, mas são embriões de novas possibilidades, de novos caminhos a serem trilhados. Desse modo, diante de um território com gigantescos enclaves econômicos, monocultura, uso de agrotóxicos, pode surgir um território múltiplo, capaz de integrar os atores, de preservar o meio ambiente, de produzir alimentos orgânicos, de valorizar a identidade local contribuindo para o empoderamento das populações (SILVEIRA, 2013, p. 141-142, grifos meus).

Cabe reiterar, novamente, a centralidade da organização de ações de caráter político-pedagógico para a operacionalização da agroecologia e criação de possíveis soluções às adversidades acima citadas. Levando em conta que esses desafios mais amplos cercam a existência do Cepagro, passo a uma descrição mais focada na estrutura e dinâmica atuais da organização, para em seguida apresentar as ações e projetos que executam no meio urbano. Colocando em primeiro plano a dimensão político-organizacional e político-pedagógica destes processos, a intenção é mostrar como a organização busca lidar com os desafios de manter sua prática coerente com os valores agroecológicos e ampliar e aprofundar a perspectiva agroecológica no tecido social em que atuam.

### 3.2.3 Estrutura e dinâmica atuais do Cepagro

Atualmente, a própria equipe técnica integra a diretoria e o conselho deliberativo, composto por um diretor-presidente e uma vice-presidenta, um diretor financeiro e uma diretora administrativa. O quadro organizacional possui ainda uma coordenação administrativa, uma coordenação de Desenvolvimento Rural e uma coordenação dos Projetos Urbanos (CEPAGRO, site). A estes dois últimos cargos, outras designações têm sido aplicadas, incorporadas aos editoriais de algumas publicações (CEPAGRO, 2013a; 2013b, 2016), a saber: ‘coordenação do eixo urbano’ e ‘coordenação do eixo rural’, ou ‘coordenador de projetos rurais’ e ‘coordenador de projetos urbanos’. Os outros integrantes são divididos em dois grupos: a Equipe de Campo - Rural e a Equipe de Agricultura Urbana. Desde 2016, a configuração de seu quadro tem passado por redefinições, pela saída de Raoni, que assumia a coordenação dos projetos urbanos (a qual foi dividida entre Inaiá e Omar), e pelo término de alguns projetos responsáveis por manter parte dos técnicos atuantes.

A capacitação exigida pelo contexto de profissionalização das ONGs faz com que a participação no Cepagro ocorra geralmente mediante uma qualificação coerente com os planos de trabalho e com a linha de atuação da organização. No arranjo atual, o Cepagro reconhece que operam dois grupos distintos de participantes: um deles mais permanente e outro formado por quem ‘orbita em torno’ da organização - isto é, que continuam interessados em continuar sintonizados e participando eventualmente de algumas reuniões e atividades, mas sem dispor de vínculos contratuais - o que pode eventualmente vir a acontecer se forem criadas oportunidades neste sentido.

Desse modo, constato que a permanência dos membros do Cepagro está em boa medida condicionada à (i) sua disponibilidade para participar voluntariamente até serem absorvidos por algum projeto, e (ii) sua flexibilidade para trabalhar em situações variadas, com temas e em locais e horários diversificados. A flexibilidade está associada, assim, ao interesse por um processo de aprendizagem contínua, o que ocorre de forma livre, de acordo com o perfil e desejo de cada um. No geral, são pessoas que utilizam o tempo e atuam de forma flexível, dispostas a pesquisar e aprender coisas fora de suas respectivas áreas de formação e a participar de encontros e eventos fora do ‘horário de expediente’, sem remuneração. Isso se dá mais por espírito de militância do que por obrigação, dada a necessidade de se ajustarem a uma dinâmica que exige um envolvimento voluntário.

Comparado ao padrão organizacional dominante, são pessoas com estilos de vida diferenciados, o que se verifica por variáveis como o uso do tempo, hábitos de consumo e a busca de articulação orgânica dos projetos de vida com os projetos profissionais. Um estudo acerca das motivações pessoais para atuar profissionalmente no Cepagro apontou a identificação com um espaço de trabalho marcado pelo cultivo de outros valores que não os hierárquicos e competitivos tradicionais, tais como a horizontalidade e a descentralização, também atribuem como ponto positivo a liberdade e o clima organizacional cooperativo que é gerado, se comparado com um trabalho em que se deve obediência aos chefes (BRAGANHOLA, 2016). Segundo a equipe isso exige bastante compromisso, mas também acarreta maior liberdade e autonomia.

Acho que uma das coisas que motivam as pessoas de fato é perceber que aqui é um espaço de construção. Eu mesma, no tempo que saí para estudar e tal, eu sei que aqui é um espaço que se eu estiver e ir atrás eu consigo construir muita coisa. Eu posso construir muita coisa. Porque vejo afinidades. Então acho que um pouco isso as pessoas sentem também. Ou tão ali tentando, faz um projetinho pequeno, aprova, aí mais um. E vai aprendendo também, porque tem uma galera muito nova. Aquela galera do camping, vamos dizer, era o primeiro emprego. [...] Acaba que aqui a gente tem essa liberdade de construir né, nossa vida profissional, mesmo (Inaiá, novembro de 2016).

Entretanto, observo também que utilizar essa margem de liberdade não é tarefa fácil: muitas vezes os participantes precisam se desdobrar entre várias funções, assumir posições e cargos múltiplos para dar conta dos projetos e de uma militância bem informada. A carência de recursos destinados à subsistência da organização por vezes acaba condicionando o envolvimento de seus participantes em ‘trabalhos paralelos’, como profissionais autônomos que fazem um trabalho pontual ou por um tempo determinado – *freelancers* ou MEI.

No cenário de dificuldades de financiamento das agências de cooperação e do Estado, a entidade tem buscado formas de otimizar a captação de recursos para além destas formas clássicas. Algumas delas têm consistido na busca de apoio de pessoas físicas por meio da estratégia de financiamento coletivo (*crowdfunding*) e o acesso a créditos a fundo perdido – a exemplo do Fundo para Reconstituição de Bens Lesados (FRBL), que direciona montantes oriundos de condenações e multas por danos causados à coletividade para trabalhos em prol da mesma. No caso do Cepagro, foram desenvolvidas ações com agricultores para a transição agroecológica do cultivo de tabaco (considerado indutor de uma série de danos à saúde e ao ambiente).

A atuação do Cepagro em defesa e na promoção da agroecologia urbana pode ser estruturada por meio de quatro eixos de intervenção articulados, conforme exposto no diagrama a seguir (Figura 4).

Figura 4 – Eixos de atuação do Cepagro na promoção e defesa da Agroecologia Urbana (AU).



Fonte: Elaborado pela autora.

Para além dos três eixos mencionados pelo atual presidente da organização – assessoria técnica, articulação de redes e incidência política – considero pertinente agregar as ações voltadas à pesquisa de novas alternativas de desenvolvimento do setor de agroecologia urbana. Além disso, conjugadas às ações descritas como de incidência política, estão também as ações de *controle social* do funcionamento dos sistemas político-administrativos, que decorrem da participação da entidade em espaços representativos e deliberativos como Conselhos, Fóruns e Comissões; ou outros canais abertos à participação da sociedade civil.

Na literatura especializada, a expressão controle social tem sido usada para se referir à participação institucionalizada da sociedade civil organizada nas instâncias estatais ou de ações governamentais de formulação e implementação de políticas públicas (tais como conselhos gestores), visando à fiscalização, monitoramento e controle das ações da administração pública, seguindo aos preceitos de uma gestão democrática participativa (SILVA, 2007).

A incidência política, por sua vez, tem sido relacionada aos processos de mobilização que visam exercer influência sobre os agentes e/ou sobre políticas públicas relacionadas a uma determinada causa ou questão de relevância para um grupo social específico ou toda a sociedade (SCHERER-WARREN, 2011). E além disso, apesar de incidência política e *advocacy* (ainda sem tradução para o português) serem dois termos bastante usados por

organizações da sociedade civil quase como sinônimos, a literatura aponta que podem portar uma diferença na sua aplicação.

Enquanto *advocacy* tem sido entendido como o processo de defesa, em termos jurídicos, de direitos e da condição humana de grupos sociais específicos, especialmente aqueles excluídos e oprimidos (por meio de atividades semelhantes à desenvolvida pelo advogado de uma causa privada diante de uma instância de justiça) (SCHERER-WARREN, 2011), a incidência política está associada com

processos de mobilização pública de atores sociais para influenciar/*incidir* naqueles que fazem políticas públicas. Não se limita à defesa de grupos dentro da legislação vigente, mas inclui iniciativas em favor de novas regras do jogo, superando amplamente a ação ante os tribunais de justiça (VALDIVIA; PALACIOS, 2009, p. 22).

Ainda que haja esta distinção teórica, menciono a atividade de *advocacy* exercida pelo Cepagro junto à esfera de incidência política, no tópico a seguir.

#### • Incidência política e controle social

Quanto à participação em espaços representativos e deliberativos, o Cepagro declara que estes

possibilitam a interlocução com diferentes esferas dos governos e sociedade civil, favorecendo a criação e a implementação de políticas públicas voltadas para o interesse da agricultura familiar e comunidades urbanas, reforçando a relação entre micro e macros esferas. (...) Através da participação de membros de sua diretoria e equipe técnica, o Cepagro contribui permanentemente com a discussão e construção de políticas públicas nas áreas temáticas de Agroecologia, Segurança Alimentar e Nutricional, Alimentação Escolar, Produção Orgânica, Diversificação da Fumicultura, Gestão de Unidades de Conservação<sup>43</sup>.

Em suma, acreditam que “são esses espaços de construção de política pública que efetivamente vão dar conta de atender demandas que são próprias desses grupos” (Inaiá, novembro de 2016).

Atualmente, os integrantes do Cepagro estão vinculados à *Articulação Nacional de Agroecologia (ANA)* e envolvidos também na articulação estadual que fomenta a discussão do projeto de lei nº 0472/2011, que versa sobre a Política de Apoio à Agricultura Urbana em

---

<sup>43</sup> Disponível em: [cepagro.org.br/institucional/histórico/](http://cepagro.org.br/institucional/histórico/).

Santa Catarina. Além disso, o ex-coordenador dos projetos urbanos do Cepagro presidiu por dois mandatos o *Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional de Santa Catarina (CONSEA/SC)*, além de interagir no âmbito do *Grupo de Trabalho sobre Agricultura Urbana e Periurbana* deste Conselho. Em Florianópolis, a presidência e a vice-presidência do COMSEA municipal também foram assumidas por membros do Cepagro. Participam ou já participaram também de outros espaços públicos tais como o Conselho Estadual do Pronaf, Comissão Estadual de Produção Orgânica (CPOrg/SC), Conselho Estadual do Desenvolvimento Rural, Centro Ecumênico de Apoio ao Desenvolvimento (CEADes), Fórum Estadual e Fórum Regional de Economia Solidária, Comitê Estadual de Alternativas para a Cultura do Tabaco, Rede Monte Cristo, Coordenação da Rede Ecovida, Conselho Estadual de Alimentação Escolar (CAE/SC), Fórum Catarinense de Combate aos Impactos dos Agrotóxicos e Transgênicos (FCCIAT) e Rede Temática da Diversificação na Agricultura Familiar Fumicultora.

A relação do Cepagro com o Coletivo Nacional de Agricultura Urbana (CNAU) tem ocorrido por meio do envolvimento de uma colaboradora que não faz parte de seu corpo técnico. Professora e pesquisadora das ciências humanas, ela tem contribuído com seus saberes e militância na reflexão e construção da noção de AU no seio do movimento agroecológico, bem como na luta pela formulação de políticas públicas à altura das demandas deste.

Por fim, cabe lembrar que o Cepagro estruturou um ‘grupo de *advocacy*’ em apoio ao Projeto Revolução dos Baldinhos, reunindo entidades locais e outras organizações e grupos de pesquisa para lutar pela efetivação da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS)<sup>44</sup> e do Plano Diretor de Florianópolis. Na pauta de reivindicações, foi incluído o pagamento pelo serviço ambiental prestado pela comunidade Chico Mendes no tratamento de seus próprios resíduos.

#### • Interfaces com as universidades

Comparada a outras OSCIPs, um diferencial do Cepagro é a sua estreita relação com o sistema de instituições de ensino superior. A entidade conta com uma equipe interdisciplinar que mantém estreitas relações com a comunidade científica, já que muitos de seus integrantes são ou foram graduandos e pós-graduandos de distintas áreas do conhecimento, e porque esta

---

<sup>44</sup> Lei nº 12.305, promulgada em 2010, que, entre outras providências, prevê a diminuição do volume de resíduos enviados para aterros sanitários (BRASIL, 2010).

ONG realiza diversas ações tendo a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como parceira. Sua sede, inclusive, está situada dentro do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Santa Catarina (CCA/UFSC), graças a um acordo de cooperação técnica com esta instituição, que cedeu um terreno em comodato e lhe beneficia com serviços como água, luz, terminal telefônico e acesso à Internet. A estrutura física foi construída com suporte financeiro da *Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit* (GTZ), atual *Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit* (GIZ) (CEPAGRO, 1999).

Atualmente, a UFSC é vista como parceira permanente nas ações e trabalhos desenvolvidos, estando aberta aos estudantes e professores dessa instituição para o desenvolvimento de estágios e pesquisas em parceria. Nesse quesito, essas interações têm sido cada vez mais formalizadas, por meio de convênios, por exemplo, por intermédio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária (FAPEU).

O Cepagro disponibiliza o espaço físico, estrutura de trabalho e auxílio na orientação de estagiários e bolsistas de extensão universitária e na elaboração de estudos de graduação e pós-graduação. Articula também famílias agricultoras ligadas ao Núcleo Regional Litoral Catarinense para receberem estagiários em suas propriedades. Com tudo isso, permite a capacitação dos estudantes no desenvolvimento de atividades ligadas à produção agroecológica, beneficiamento de produtos (agroindústria), comercialização e agroturismo.

Ainda na relação com a Universidade, o Cepagro atua como parceiro na organização de eventos científicos e sociais. A organização busca se relacionar também com outros projetos mantidos pela UFSC, a exemplo do *Museu Etnológico* (realizando viagens de intercâmbio entre aldeias Guaranis do Litoral Catarinense e favorecendo a troca de sementes sagradas e reintrodução de espécies da flora e fauna nativas); da *Família Casca* (projeto iniciado pela UFSC em 2004, em parceria com a Fundação Municipal de Meio Ambiente de Florianópolis, para receber resíduos orgânicos da comunidade do entorno do Parque Ecológico do Córrego Grande<sup>45</sup> e nele promover sua compostagem); da *Horta Orgânica do CCA/HOCCA* (projeto de extensão de agricultura urbana ecológica iniciado em 2016, atuando no cultivo e no fornecimento de alimentos para o Restaurante Universitário do CCA, e na promoção de cursos e oficinas abertas à comunidade); e finalmente da *Feira orgânica*

---

<sup>45</sup> De nome oficial Parque Ecológico Municipal Prof. Davi Ferreira Lima e também conhecido como Horto Florestal, possui 22 hectares e localiza-se no bairro Córrego Grande, região central de Florianópolis.

*semanal do CCA* (iniciativa que vem se mantendo desde 2014, fruto de um projeto de extensão do Laboratório de Comercialização da Agricultura Familiar/LACAF em parceria com o Cepagro e com o Box de Orgânicos da Ceasa de São José).

Muitos alunos da UFSC que estagiaram no Cepagro mais tarde tornaram-se professores e pesquisadores dessa ou de outras instituições de ensino e do extensionismo rural. Alunos que estagiam ou trabalham no Cepagro acabam geralmente se engajando em esforços de pesquisas voltadas a um melhor entendimento dos potenciais de suas práticas e dos múltiplos desafios a serem enfrentados nas realidades em que atuam. Temos como exemplo disso os trabalhos de conclusão de curso de Raoni, Omar, Anahí e Kaike, a dissertação de mestrado de Aidê, Raoni e Ubiratan, e o projeto de doutorado de Inaiá.

O grupo reconhece a importância da pesquisa tanto para subsidiar a formulação de políticas públicas específicas em AU, quanto para preservar a complexidade de seu sentido (já que não se trata só de criar e manter hortas comunitárias acopladas a sistemas de tratamento de resíduos) e também a sua compatibilidade com a realidade social do município. Outro ponto complementar diz respeito à utilização da pesquisa como instrumento de empoderamento de sujeitos que já integram o campo da AU, como explica Inaiá referindo-se à sua pesquisa de doutorado:

Hoje minha relação tá bem direta nessa questão, de tá entendendo quem são esses sujeitos hoje que compõem a AU, e a partir disso, como é que eles se inserem na construção de como é que eles se empoderam na construção de uma política que garanta pra eles mesmos as condições de se manterem na cidade produzindo, ou pelo menos, não só produzindo, mas fazendo parte dessa construção da AU, entendendo a AU para além só da produção, tem a questão da gestão dos resíduos, enfim de todas as coisas que envolvem (novembro de 2016).

#### • Dinâmicas de gestão organizacional

A maneira pela qual os integrantes da entidade conseguem se articular e sintonizar sua atuação é por meio da realização de reuniões semanais (no mínimo uma ‘reunião geral’ por semana) e por meio da comunicação à distância (grupos de *e-mail* e *whatsapp*).

Nas reuniões presenciais que acompanhei, era comum todos estarem presentes (exceto quando estavam a serviço do Cepagro em alguma outra programação). Geralmente uma sugestão de pauta era enviada previamente por e-mail e confirmada no início dos encontros. Pude observar que muitos integrantes da equipe faziam seus próprios registros, mas a assessora de comunicação (Aidê) e o diretor administrativo e financeiro (Ubiratan) eram os que faziam mais registros durante toda reunião com a finalidade de elaboração da ata.



Com isso, acabavam ajudando a ordenar os diálogos, direcionar o foco para avançar na pauta e suscitar a síntese de ideias e resoluções. Também não havia algum mecanismo de controle do tempo em que se mantinham em determinado tema ou assunto, mas às vezes alguém desempenhava o papel de lembrar o teto. Essas reuniões não geravam saberes co-construídos ou sistematizados pelo conjunto da equipe, nem avaliações do que cada um aprendia e/ou ponderava acerca das informações recebidas. Estímulos para isso eram dados, bem como a liberdade de expressão, mas não existiam dinâmicas ou atividades que buscassem averiguar como as informações eram recebidas e processadas pelos participantes, ou que incidissem na ampliação do desenvolvimento da capacidade de aprender de cada um.

Nos últimos tempos, essas reuniões foram marcadas pela sobrecarga de demandas e temas a serem tratados, o que levou à estratégia de criar reuniões de subgrupos e uma reunião da coordenação colegiada para concentrar a tomada de decisões. Tais reuniões de coordenação colegiada eram abertas a quem quisesse participar, mas a participação de toda equipe não é obrigatória. Participavam necessariamente das mesmas a diretoria executiva, a coordenação de projetos e programas (rural e urbano) e a coordenação de comunicação. A intenção era operar com pautas mais específicas ou mais esmiuçadas do que aquelas que norteavam as reuniões gerais voltadas às tomadas de decisões.

No entanto, uma dinâmica mais estruturada de diálogos e reflexões coletivas pôde ser experimentada pelo grupo com o desenvolvimento do PEP em 2016. Kaike, por exemplo, considerou que foi um ano de ‘bastante atividades de formação interna’, e que o contato com pessoas experientes no uso de ferramentas pedagógicas participativas foi boa fonte de aprendizado. Além disso, os integrantes da equipe passaram a ser estimulados a realizarem processos de formação mais específicos, ajustados tanto aos seus interesses pessoais quanto ao atendimento das necessidades da organização. A preocupação com a capacitação do quadro organizacional e aprimoramento de suas operações se refletiu também no financiamento de um curso especial de gestão de negócios de impacto social realizado por Ubiratan.

### 3.2.3.1 O marco político-filosófico da agroecologia

Na equipe atual, questões e práticas relacionadas à agroecologia permeiam a trajetória de muitos membros. Em todas as histórias pessoais, exploradas brevemente nas

entrevistas, aparecem elementos que demonstram já serem pessoas sensíveis às temáticas da agricultura, da compostagem, da permacultura e ainda das práticas agroecológicas, mesmo que ainda não fossem assim denominadas. Dentre outras, emergiram questões sobre cuidado, ligação, contato e preocupação com o ambiente natural, a visão crítica acerca da ocupação urbana desordenada, do modo de produção ‘explorador’ do ambiente e das pessoas, ‘pensar no que se está comendo’ e o boicote de produtos e empresas que utilizam trabalho escravo.

Mas somente no ano de 2016, com o início do desenvolvimento de um PEP, é que se catalisou uma dinâmica de resgate, aprofundamento e compartilhamento dos sentidos mais profundos da agroecologia para a equipe do Cepagro. Nesse processo, a agroecologia apareceu como um eixo transversal a todos os programas que trabalham, estando “presente no contexto das ações e no contexto do que a gente apresenta em termos de projetos para potenciais financiadores” (Guarani, fevereiro de 2017).

O sentido da *agricultura de grupo*, incorporada ao nome da organização, continua a ser resgatado para exprimir a essência da sua missão – como foi salientado por Rudá numa entrevista para um documentário que trata das ações que vêm sendo desenvolvidas recentemente. Segundo ele, “no nome do Cepagro já tem uma palavrinha interessante que é a palavra grupo. E o Cepagro começou com esse movimento: de chegar numa comunidade, e perceber aquela comunidade, o contexto daquela comunidade e fomentar o trabalho em grupo”. O PEP proporcionou uma elaboração da missão, dos princípios e dos valores que constam agora do site oficial, como indicado abaixo (Quadro 6).

Quadro 6 – Missão, princípios e valores do Cepagro.

**MISSÃO:** Promover a Agroecologia de maneira articulada em rede em comunidades rurais e urbanas, garantindo a incidência política.

**VISÃO:** Ser referência no fortalecimento da Agroecologia em comunidades locais, nacionais e internacionais, por meio do desenvolvimento e reaplicação de tecnologias sociais, estabelecendo parcerias, contribuindo na construção de políticas públicas, com sustentabilidade da equipe, da infraestrutura e nos projetos.

**VALORES:** Acreditamos no potencial de transformação social da Agroecologia. Pautamos nossa atuação no compartilhar de saberes, na cooperação e na solidariedade entre os seres humanos. Trabalhamos de forma coletiva e articulada em rede, comprometidos com a justiça social, o respeito às diversidades e o cuidado com a vida em todas as dimensões, atuando com transparência, excelência técnica, coerência, efetividade e afetividade.

Fonte: <https://cepagroagroecologia.wordpress.com/missao-visao-e-valores/>.

### 3.2.3.2 A agroecologia ocupando o terreno urbano

Apesar da temática da agricultura urbana ter sido assumida formalmente como eixo de atuação da entidade apenas em 2006, algumas ações experimentais e projetos remontam a 2002 – sobretudo por intermédio de Guarani e Raoni, que já integravam o quadro de militantes do Cepagro nesta época. Raoni foi o integrante que mais tarde se tornaria o coordenador dos projetos urbanos, concentrando-se posteriormente em ações de incidência política.

Em 2002, a participação destes integrantes no I Encontro Nacional de Agroecologia (I ENA) contribuiu para dinamizar as discussões sobre o tema e para a descoberta de ONGs agroecológicas operando no setor de agricultura urbana no País - como a Rede de Intercâmbio de Tecnologias Alternativas (Rede), de Belo Horizonte e a Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa (AS-PTA), do Rio de Janeiro. Raoni declara que estas entidades tornaram-se “parceiras” e referências para o desenvolvimento dos trabalhos do Cepagro no meio urbano,

nos despertando para a questão da agricultura na cidade. Daí em 2003 a gente começou a discutir internamente no Cepagro, eu era bolsista ainda, sempre da área rural, e aí a gente em 2004 fez um projeto piloto referencial, assim, voluntário, numa comunidade lá das Areias do Campeche (maio de 2016).

Este membro do Cepagro morava no bairro Campeche e articulou um projeto com a Associação dos Moradores da Praia das Areias (AMPA), junto ao Programa de Educação do Trabalho Infantil (PETI). A intenção era realizar oficinas sobre alimentação e hortas familiares e comunitárias. Este projeto serviria de base, mais tarde, a pesquisa desenvolvida em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em 2005, sobre a caracterização de práticas de agricultura naquela região da cidade<sup>46</sup>. Antes disso, Raoni realizou seus estágios de conclusão de curso com a ASP-TA no Rio de Janeiro e com o projeto Cidade sem Fome, em São Paulo, que também promovia a criação de hortas comunitárias.

---

<sup>46</sup> “Junto com uma equipe de jovens da comunidade e outros graduandos, ele levantou dados em 62 residências do bairro. As entrevistas revelaram que 65% dos moradores vinham da zona rural, e 63% deles mantinham algum tipo de cultivo em seus quintais. À época, treze moradores afirmaram utilizar nas suas refeições os temperos, hortaliças e legumes cultivados em seus quintais, ressaltando uma das principais motivações da Agricultura Urbana: promover segurança alimentar e qualidade nutricional. Numa comunidade como a Praia das Areias, com uma população predominantemente de baixa renda, qualquer possibilidade de diminuição dos custos da alimentação já é relevante” (CEPAGRO, 2013a, p. 9).

Guarani considera o início dos trabalhos com AU resultante de uma combinação de fatores. Além da tomada de contato da equipe com a temática e outras organizações com este perfil de atuação, ocorreu também a identificação da demanda de um público com o qual a equipe começava a se relacionar mais localmente no município de Florianópolis. Naquele mesmo ano de 2002, passaram a desenvolver o projeto “Apoio a consumidores de produtos agroecológicos” em parceria com o Instituto CEPA/SC, no qual havia bastante mobilização, formação e pesquisa de campo para a identificação do perfil desse tipo de consumidores na região da Grande Florianópolis.

A intenção de estreitar os elos entre consumidores e produtores permitiu uma maior aproximação do Cepagro com o público urbano. Guarani relata que, junto a esse trabalho com consumidores, a equipe percebeu a existência de uma demanda crescente pelo tratamento da temática da agricultura no meio urbano, já que muitas pessoas perguntavam, por exemplo: “como é que eu faço para fazer uma horta doméstica?”, ou “como é que eu me organizo para fazer uma compostagem?”.

Dessa forma, tornou-se mais nítido o potencial da organização em trabalhar com essa temática – a exemplo de ações desenvolvidas em outras regiões do Brasil e também em outros países - como forma de acolher demandas que surgiram na interação com as pessoas da cidade e, como destaca Guarani (fevereiro de 2017), “não olhando para o público do urbano só como consumidor de produtos, mas como articulador, mobilizador” das ações que trouxeram a conotação do termo AU para dentro da organização.

Em 2003, o incentivo para organizações e comunidades desenvolverem a AU vinha principalmente do Programa Fome Zero, o qual visava à

produção de alimentos de forma comunitária com uso de tecnologias de bases agroecológicas em espaços urbanos e peri-urbanos ociosos. Com a mobilização comunitária, em especial com atuação das prefeituras, são implementadas hortas, lavouras, viveiros, pomares, canteiros de ervas medicinais, criação de pequenos animais, unidades de processamento/beneficiamento agroalimentar e feiras e mercados públicos populares. Os alimentos produzidos são destinados para autoconsumo, abastecimento de restaurantes populares, cozinhas comunitárias e venda de excedentes no mercado local, resultando em inclusão social, melhoria da alimentação e nutrição e geração de renda<sup>47</sup>.

Em 2004, junto com a experiência de Raoni no bairro do Campeche, escreveram uma metodologia submetida como proposta de trabalho à MISEREOR, intitulada “Rede de iniciativas ecológicas e solidárias em comunidades rurais e urbanas”, para construir o que

---

<sup>47</sup> Disponível em: [cepagro.org.br/agricultura-urbana/](http://cepagro.org.br/agricultura-urbana/).

chamam de ‘projeto estruturante’ (aquele que financia não somente os profissionais, mas também infra-estrutura à organização), a fim de trabalhar a agroecologia no campo e na cidade.

Inicialmente, a visão estratégica do Cepagro para a promoção da AU envolvia a promoção de “quintais agroecológicos, hortas escolares e hortas coletivas”, guardando relação com as proposições da agenda política e das práticas das organizações de referência.

Em uma publicação mais recente, o Cepagro (2013a) sintetiza os múltiplos sentidos e finalidades que visualizam na AU (Figura 5), destacando o fato de que muitos deles já foram verificados e mensurados em hortas individuais e comunitárias ao redor do país e do mundo.

Figura 5 – Os sentidos e finalidades da Agricultura Urbana segundo o Cepagro.

#### Agricultura Urbana: múltiplos sentidos e finalidades

- estratégia de subsistência alimentar, uma vez que parte do que é cultivado chega ao prato de famílias pobres e significa uma importante ajuda na redução de custos com produtos alimentícios adquiridos nos supermercados;
- espaço de produção, para a geração de trabalho e renda;
- espaço de lazer e recreação;
- contributo para a saúde física e mental, pelo combate ao sedentarismo e ao stress;
- melhoria no convívio social, na troca produtos e sementes, conversas e partilhas de alimentos frescos entre os moradores;
- introdução de espaços verdes nos espaços das casas e seus entornos, significando um elemento de qualidade ambiental para a moradia;
- como garantia de ambientes saudáveis e limpos na cidade.
- como garantia ao direito humano à alimentação e à cidade, em atenção aos propósitos do SISAN (Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional) e da Relatoria Especial da ONU para o Direito à Moradia Adequada

Fonte: Cartilha *Saber na Prática* (CEPAGRO, 2013a).

As experiências começaram a ser efetivadas em quatro comunidades do sul da ilha de Santa Catarina (Morro das Pedras, Areias do Campeche, Trevo do Erasmo e Armação). A partir de 2006, elas se estenderam ao bairro Monte Cristo, na porção continental da cidade, principalmente na comunidade Chico Mendes, a qual tem possui uma grande quantidade de pessoas de baixa renda, migrantes de municípios do interior de Santa Catarina e de outros estados brasileiros.

Ali, Raoni também já atuava como bolsista do projeto Agente Jovem, mantido pela Prefeitura, promovendo oficinas no bairro e desenvolvendo ações em duas escolas do bairro (criação de artesanatos e hortas suspensas, além do aproveitamento de pequenos espaços para

plantio e compostagem como base para a produção de adubo para as hortas). Dessa forma, este ator forjou relações de conscientização e cooperação com a comunidade e com uma rede de entidades associativas do bairro: a Rede de Instituições e Entidades Articuladas do Bairro Monte Cristo. Mais especificamente, o Cepagro acompanhava periodicamente as iniciativas que ocorriam na Creche Chico Mendes (com uma horta didática utilizada pelo corpo docente), na Escola América Dutra Machado (horta didática e comunitária) e no Lar Fabiano de Cristo (horta comunitária para subsistência das famílias participantes e abastecimento da cozinha da entidade).

No sul da ilha, as entidades envolvidas eram

a AMPA, Escola General Antonio Vieira, Escola Básica Prof<sup>a</sup> Dilma Lúcia dos Santos e Creche Municipal das Areias, além do grupo comunitário com integrantes do bairro. Ao todo, cerca de 1000 crianças são beneficiadas com o projeto, de forma direta ou indireta. Nesse contexto, o enfoque é direcionado à educação ambiental, em práticas como construção e manutenção de composteira, produção de mudas e plantio nos canteiros das hortas didáticas agroecológicas<sup>48</sup>.

Segundo consta em sua reconstrução,

nestas primeiras experiências, já observava-se a demanda pelo desenvolvimento de técnicas específicas para o contexto urbano, reforçando a ideia de que um projeto de AU não funcionaria simplesmente como uma replicação do Extensionismo Rural, já desenvolvido pelo Cepagro, na cidade. O encontro entre a teoria e a prática caminhou paralelo ao desenvolvimento de metodologias próprias, tendo como essência, e que seria transversal dali por diante em todos os processos de AU realizados pela entidade, a prática da Compostagem Termofílica. A reciclagem de sobras orgânicas é uma mudança crucial na relação da cidade com o consumo e descarte: em efeito, supera-se uma condição passiva de consumidora de energia externa (alimentos da região rural) e geradora de lixo, para a possibilidade de uma correta gestão ambiental dos resíduos, geradora de rico insumo orgânico para o cultivo local de alimentos (CEPAGRO, 2013a, p. 10).

Emergia, assim, uma concepção de Agricultura Urbana sintonizada com a perspectiva complexa da agroecologia, associando promoção das hortas e a prática da compostagem como ações complementares e sinérgicas para o fortalecimento de práticas agroecológicas em novas configurações rural-urbanas (CEPAGRO, 2013a).

Por fim, cabe mencionar que a entidade chegou a assessorar onze grupos de Agricultura Urbana na grande Florianópolis e região, realizando trabalhos geralmente solicitados por comunidades ou grupos interessados ou que já promoviam algumas experiências de produção de alimentos para a subsistência de famílias – em associação com

---

<sup>48</sup> Disponível em: [cepagro.org.br/agricultura-urbana/](http://cepagro.org.br/agricultura-urbana/).

centros de saúde, secretarias de prefeituras e organizações eclesiais de ação social. Algumas dessas experiências também se desenrolaram a partir de 2009 com a implantação do projeto “Hortas Comunitárias em Rede”, em Lages e Florianópolis, em parceria com o Centro Vianei. Tal projeto foi selecionado pelo MDS no âmbito do Programa de Agricultura Urbana e Periurbana.

Contudo, após o término deste Programa, o desenvolvimento e assessoria às hortas comunitárias perderam impulso na dinâmica do Cepagro, ao passo que crescia o pioneirismo da entidade na assessoria e difusão de seus saberes sobre a compostagem em diferentes contextos e configurações, como uma alternativa eficiente para a gestão ecológica dos resíduos na cidade, e que cujos resultados se conjugam diretamente com a promoção de hortas, inclusive viabilizando a existência e qualidade destas.

### 3.2.3.3 A compostagem como estratégia de fortalecimento das práticas de AU: ecológica o ciclo da produção e consumo alimentar

Refazer os caminhos da produção de alimentos, harmonizar o ciclo da matéria orgânica e repensar a cidade como parte do equilíbrio ambiental apontam potenciais de uma sustentabilidade verdadeira. Defende-se, essencialmente, a compostagem como tratamento dos resíduos orgânicos, cuja fração é a maioria no montante do lixo urbano, uma farta biomassa que deixa de ser poluente e vira poderoso adubo para nutrir os cultivos individuais e comunitários nas cidades (CEPAGRO, 2013).

A estratégia de incluir a temática da compostagem na agenda do Cepagro foi levada adiante por pessoas que viam muito sentido na sua promoção, especialmente no contexto urbano, como uma forma inovadora de gestão dos resíduos orgânicos que pode gerar diversos benefícios sociais, econômicos e ambientais, comparado ao modelo que atualmente predomina nas cidades brasileiras, de aterramento desses resíduos.

Omar, um dos técnicos mais atuantes na assessoria à compostagem nos projetos de AU do Cepagro, relata que foi no curso de agronomia da UFSC que ele veio a saber

que o resíduo orgânico representava metade ou mais da metade do [lixo] que a gente produz. Então não tinha sentido assim trabalhar outras coisas sem trabalhar com resíduo orgânico. E aí essa relação da terra, da ação prática, ali na compostagem, foi onde, assim, pô é isso que eu quero fazer. Essa é minha missão, é trabalhar com a compostagem. Ali ficou forte assim (julho de 2016).

Por sua vez, Raoni – técnico que esteve à frente das primeiras experiências com agroecologia no contexto urbano de Florianópolis – demonstra também que a motivação para promover a compostagem reside no grande potencial atribuído a ela de fortalecer sistemas agroalimentares ecológicos. Ele destaca que a técnica permite o estabelecimento de maiores conexões entre cidade e campo, uma vez que a primeira resolve a problemática de boa parcela dos resíduos que produz contribuindo com a geração de terra fértil que pode retornar ao meio rural. Além disso, é possível uma ‘manutenção do rural no espaço urbano’, isto é, a criação de áreas para plantio no próprio espaço urbano, não deixando toda a demanda de produção de alimentos para o meio rural. Justificando a incorporação da técnica como um eixo importante de promoção da agroecologia no meio urbano, ele reconhece que

a nossa discussão da AU era que, muito também a partir de uma prática pessoal assim, pô a gente quer plantar, a gente sempre se depara com a situação de ter terra boa, de ter disponibilidade de terra, de ter esterco, e a cidade joga um monte de resíduo embora, orgânico, então a gente... A nossa grande paixão de alguma forma para a agricultura urbana era a compostagem. Saber desse potencial da ciclagem de nutrientes da cidade. Então isso era uma coisa bem... bem forte. A outra, é que a gente percebia muito essa questão nas periferias que é o nosso foco, trabalhar com comunidades mais empobrecidas. Ou naquele momento era mais o foco mesmo. A gente percebia que tinha um monte de gente de origem rural, ainda com práticas agrícolas, nas periferias, e que a gente gostaria de incentivar isso. Incentivar esse elo rural que as pessoas mantinham mesmo tendo vindo para as periferias das cidades. Então era isso, era isso que nos motivava sabe (Raoni, maio de 2016).

O contato com o trabalho do professor Paul Richard Miller, do Departamento de Engenharia Rural do CCA/UFSC, também favoreceu o amadurecimento do grupo com técnica. Há mais de vinte anos, este professor tem pesquisado e adaptado um método específico de baixo custo à realidade brasileira, sendo responsável pela criação e manutenção do maior pátio de compostagem já existente em uma universidade brasileira. Desativada atualmente, o pátio do campus da UFSC chegou a reciclar mais de uma tonelada de resíduos orgânicos por dia (MMA; CEPAGRO; SESC, 2017).

O método de Compostagem Termofílica em Leiras Estáticas com Aeração Passiva<sup>49</sup> ou, mais conhecido simplesmente como Método UFSC de compostagem – é um método

---

<sup>49</sup> Nome que já descreve suas principais características e os aspectos: processo de decomposição microbológica da matéria orgânica dependente de oxigênio (aeróbia), com geração de calor (termofílica), que se desenvolve em temperaturas acima de 45°C e que chegam a mais de 70°C, estabelecido em leiras (montes formados pelos resíduos depositados juntamente com outros materiais, como palha e serragem) estáticas, isto é, que não demandam revolvimento ou tombamento durante sua operação. Neste sistema, a aeração se dá por convecção natural, onde o ar quente escapa pelo topo da leira, e o ar frio é sugado pela base permeável da leira. Diferentemente de outros métodos, este não requer equipamentos para promover a aeração forçada ou para o revolvimento do material para aeração da leira (MMA; CEPAGRO; SESC, 2017).



comparativamente mais simples (sem grandes exigências de equipamentos), versátil (usado desde a escala doméstica até escala municipal) e consolidado a partir de uma vasta experiência acumulada em projetos bem-sucedidos no Brasil, especialmente no contexto comunitário e institucional, de professores e pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina, além de ONGs, empresas e prefeituras. O Cepagro se tornou um dos principais difusores da experiência acumulada sobre o assim chamado método UFSC de compostagem, em projetos comunitários e institucionais.

A visão estratégica por trás da parte mais operacional da técnica adotada pelo grupo coloca a compostagem como um processo de valorização da fração orgânica dos resíduos que atualmente é um problema para a gestão urbana: por apodrecer mais rapidamente, ela faz com que a coleta tenha que ocorrer mais frequentemente, e ainda invalida os materiais passíveis de reciclagem (o chamado lixo seco). Ela é uma estratégia bastante pertinente também para atender às determinações da PNRS, a qual determina a elaboração de um plano municipal de gestão integrada de resíduos sólidos<sup>50</sup>, a partir do qual os municípios podem ter acesso a recursos destinados a empreendimentos e serviços relacionados à limpeza urbana e ao manejo de resíduos sólidos, ou para serem beneficiados por incentivos ou financiamentos de entidades federais de crédito ou fomento para tal finalidade (BRASIL, 2010). Para os aterros, deveriam ser destinados somente os rejeitos, isto é, materiais que não são passíveis de tratamento ou reciclagem, evitando o desperdício econômico que é gerado com o transporte dos resíduos orgânicos para os aterros sanitários e com o espaço que ocupa neste.

Segundo o Cepagro, o maior desafio é criar uma estrutura de gestão municipal de resíduos que contemple a compostagem como técnica de tratamento do resíduo orgânico nas cidades, para que assim o lixo não ande para longe e tenha um tratamento adequado (no caso da cidade de Florianópolis, o lixo coletado é transportado para um aterro localizado na cidade de Biguaçu).

Além disso, a equipe considera que essa técnica deve estar associada ao incentivo de um processo participativo que engaje os cidadãos na correta separação dos resíduos em suas

---

<sup>50</sup> A gestão integrada de resíduos sólidos é definida por essa lei como o “conjunto de ações voltadas para a busca de soluções para os resíduos sólidos, de forma a considerar as dimensões política, econômica, ambiental, cultural e social, com controle social e sob a premissa do desenvolvimento sustentável”.

próprias suas casas (a chamada separação na fonte<sup>51</sup>) e que leve à constituição de um modelo de gestão diferenciado. Uma gestão descentralizada, local e participativa, capaz de minimizar impactos do atual modelo centralizado (no poder municipal) e de gerar relações sociais, endogeneidade, autoconfiança e fartura, relacionando-se fortemente com o aspecto colaborativo e solidário que a agroecologia procura promover.

No âmbito municipal de coleta e destinação de resíduos, tal modelo de gestão baseado na descentralização levaria a uma inversão da lógica atual, a qual não valoriza o resíduo orgânico:

o que se busca com a gestão descentralizada é inverter a lógica de enviar tudo para o aterro sanitário, através da coleta frequente dos resíduos compostáveis orgânicos - o que diretamente qualifica os resíduos recicláveis secos, que podem ser coletados mais espaçadamente, bem como os rejeitos, que serão reduzidos (CEPAGRO, 2016, p. 9).

Diferentemente da lógica atualmente dominante e consoante ao caráter participativo da gestão integrada proposta na PNRS (2010), a equipe entende que a solução descentralizada precisa envolver múltiplos atores e alternativas simultâneas, o que está ligado ao fomento de formas de economias mistas. Como salienta Omar,

esse trabalho de inversão da lógica e valorizar o orgânico é o que a gente tenta nesse modelo descentralizado promover. Que então seriam comunidades reciclando seu orgânico, e aí envolvendo esses conceitos, de EA, visita nas casas, AU, hortas também, pelos bairros. Porque hoje o que a gente vê, assim, até, lá por São Paulo, que muitas pessoas buscam tratar o seu orgânico. Por exemplo, tem países europeus que tratam orgânico para reduzir o volume, só que esse material não tem qualidade agrônômica, então ele vai pro aterro. Então qual é o segredo da gestão local: tu segregar resíduo orgânico, separar ele certinho na fonte. Então o nosso modelo, que a gente promove, não é só para tratar o resíduo. Mas é para ter composto de qualidade. Então esse composto tem que ter qualidade pra ser usado nas hortas. Então isso, esse modelo descentralizado, e a sensibilização, proporciona. Que aí o resíduo chega sem ser misturado, com plástico, outros materiais, não contaminado, a gente consegue produzir um adubo. E aí tem outra questão, que hoje o município ele tem um grande problema com as suas podas e roçadas de gramas, enfim. (...) Então, cada bairro tendo essa área de compostagem, ele pode estar triturando sua poda e produzindo sua própria serragem. Porque às vezes na madeireira vem a serragem tratada (contaminada). E a poda, ela enche o caminhão facilmente, só que ficam vários espaços vazios. (...) Então ocupa muito espaço do caminhão [de coleta] e tem um custo alto pro tratamento. Então se a gente processa a poda no local, tem a matéria prima pra compostagem, da própria roçada local, da grama, das folhas, da varreção das folhas (...) Porque a compostagem, ela precisa disso, esse método que a gente usa, que é o método que diferencia de vários métodos, é o método UFSC. A

---

<sup>51</sup>“(…) o sucesso da compostagem depende da qualidade do resíduo levado para as leiras. Por isso, a maneira mais segura e adequada de gestão dos resíduos para compostagem é a separação na fonte dos resíduos orgânicos, ou seja, no momento em que o resíduo orgânico é gerado, não deve ser misturado a outros resíduos. Dessa forma, evita-se a contaminação dos resíduos orgânicos e, conseqüentemente, do futuro composto, com metais pesados, vidro ou outros materiais indesejáveis para o solo” (MMA; CEPAGRO; SESC, 2017, p. 34).

palha e a serragem, eles também são importantes. Então é um método que a gente consegue pegar tudo que seria problema, mas que é orgânico e consegue colocar dentro do pátio de compostagem. Mas a solução, assim ó, como o orgânico representa uma parcela muito grande, a gente tem mercado pras cooperativas, tem mercado pra empresa. Vai ter que envolver diferentes estruturas, sabe. Que é o município, empresas e cooperativas populares. Tudo isso pode trabalhar junto (Omar, julho de 2016, grifos meus).

Esse modelo possibilita a geração de um composto de alta qualidade, que pode ser usado sem restrições em cultivos orgânicos e agroecológicos, diferentemente de alguns métodos de compostagem em grande escala sem a separação na fonte, nos quais ocorre a contaminação do composto por resíduos tóxicos e patogênicos. O trabalho de conclusão de curso de Anahí, inclusive, foi desenvolvido com o objetivo de avaliar a qualidade do composto produzido dessa forma.

Além disso, já que muitas toneladas de adubo são produzidas a partir dos resíduos da cidade, estas podem ser escoadas para o meio rural e retornar na forma de alimentos saudáveis. A perspectiva é de chegar a um momento de geração de fatura e que esta seja distribuída, por meio de relações de troca e cooperação. Mas para alcançar este ideal, torna-se indispensável que as pessoas se incorporem efetivamente nesse novo estilo de circuito produtivo. Nesse sentido, os mecanismos de sensibilização adotados pelo Cepagro para a participação foram: a realização de palestras e oficinas em âmbitos diversos, a doação de composto, de sementes, de mudas e, quando possível, a criação de hortas.

Em segundo lugar, acredita-se que o envolvimento dos cidadãos nessas práticas pode torná-los mais conscientes e sensíveis aos múltiplos aspectos envolvidos na relação com o que consomem e descartam, com os seus estilos de alimentação no dia a dia e com uma visão refletida do futuro da cidade que habitam.

Enquanto estratégia de desenvolvimento no nível comunitário, a dinâmica de gestão de resíduos para o fomento da agricultura urbana tende a favorecer também novos padrões de inter-relacionamento entre as pessoas e os grupos, proporcionando oportunidades de aprendizagem social. A base do diálogo e da proximidade permitiria a criação de laços e confiança. A esse respeito, Omar frisa que a prática AU nestes moldes traz uma relação com o consumo bem diferente do que ‘pegar um alimento e passar num caixa’, pois a questão de se trabalhar numa escala menor nos leva a manter relações,

que é a diferença de uma feira para um supermercado, sabe. Tu vê a família ali, poder conversar com ela, ela saber da onde que vem... Então tu mantém relações, de amizade, enfim, sociais mesmo, que um supermercado a gente vê que é difícil (Omar, julho de 2016).

Em síntese, são elencados a seguir (Quadro 7) os diversos benefícios que podem advir da gestão comunitária de resíduos sólidos, conforme apresentaram as cartilhas elaboradas pelo Cepagro sobre o tema.

Quadro 7 – Benefícios potenciais de um modelo de gestão comunitária de resíduos sólidos.

- A **melhoria do saneamento urbano**: limpeza das ruas e redução de focos de doença.
- O aproveitamento dos resíduos orgânicos para **produção de composto** que, além de retornarem nutrientes ao solo, pode se destinar à hortas residenciais, escolares e comunitárias, com **promoção da agricultura urbana e consumo de alimentos mais nutritivos e saudáveis**.
- A menor demanda por áreas para receber os resíduos, e sua **capacidade ilimitada** (já que o composto, pronto após alguns meses, é encaminhado para áreas de cultivo), diferente dos aterros que em determinado momento atingem seu limite de capacidade.
- A **sensibilização e educação ambiental** das pessoas envolvidas, com potencial para mudanças na relação com o lixo e sua produção, com a alimentação e com o consumo (adquire maior consciência da importância da terra e dos nutrientes para a produção de alimentos, da quantidade e qualidade dos materiais descartados, pode perceber melhor a variedade de alimentos que consome, de embalagens que adquire, etc.).
- O **favorecimento da cadeia de reciclagem** dos materiais passíveis de serem destinados a ela: separar o lixo orgânico incentiva a separação de materiais como papel, plástico, os quais, sem ter entrado em contato com os orgânicos, possuem melhor qualidade para a reciclagem.
- **Redução dos onerosos gastos públicos** com a coleta e destinação dos resíduos produzidos pelas cidades (geralmente em aterros sanitários), diminuindo o tráfego de caminhões da coleta convencional.
- A **redução do desperdício de matérias-primas e recursos** que vão para o aterro, contribuindo para a ciclagem dos nutrientes.
- Possibilidades de **geração de trabalho e renda** aos jovens e pessoas em situação de vulnerabilidade social (por meio da venda do composto e do adequado pagamento por serviços ambientais e à sociedade).
- **Empoderamento** de crianças, jovens e famílias, que podem apropriar-se dos conhecimentos para tratar seus resíduos, para atuar numa gestão comunitária e disseminar seus princípios.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas produções do Cepagro (2013a, 2016).

Muito dessa visão foi sendo construída ao longo da trajetória da equipe, a partir da pesquisa de métodos de intervenção, dos arranjos institucionais e dos diálogos sobre alternativas de gestão de resíduos estabelecidos com outros atores presentes nos espaços de tomada de decisões políticas e de práticas de gestão urbana do lixo. Nesse contexto, muitas aprendizagens têm sido obtidas graças às diretrizes de envolvimento sinérgico com as forças vivas das comunidades locais, das universidades e centros de pesquisa e de outros atores da

sociedade civil organizada. Contemplando essas relações, a trajetória da organização é apresentada a seguir com base em quatro experiências que considere como as mais significativas ações e projetos de AU+ desenvolvidos pelo Cepagro em Florianópolis.

### **3.2.4 As experiências de AU+ em Florianópolis**

#### **3.2.4.1 Da compostagem ao cultivo de um modelo original de gestão comunitária: a experiência da *Revolução dos Baldinhos***

Dentre as iniciativas de fomento às práticas agroecológicas em Florianópolis, a ação coletiva de promoção da compostagem numa área periférica deste município ganhou destaque em âmbito nacional, tornando-se referência como modelo de gestão comunitária de resíduos sólidos orgânicos. O projeto de inovação socioecológica nasceu da articulação de grupos e cidadãos preocupados em tentar solucionar um problema concreto de saneamento urbano e saúde pública enfrentado pela comunidade Chico Mendes, uma das nove que formam o bairro Monte Cristo. Este se caracteriza pela alta situação de pobreza de sua população, vulnerabilidade social e baixo índice de escolarização, com muitas famílias provenientes de áreas rurais. As vias de acesso das comunidades são muito estreitas, o que dificulta a coleta dos resíduos e contribui com a situação de excessivo descarte irregular de resíduos em terrenos baldios e áreas públicas.

Em 2008, essa comunidade enfrentava um surto de leptospirose, doença transmitida principalmente pela urina de ratos, os quais estavam se proliferando graças ao fácil acesso ao lixo orgânico doméstico que era descartado nas ruas de forma inadequada. Para lidar com esse problema, existia na época uma iniciativa da prefeitura denominada Frente Temporária de Trabalho (FTT), para a qual foram contratadas algumas mulheres da comunidade. O trabalho envolvia a limpeza das ruas e a promoção de educação sobre o lixo com a comunidade.

Nessa conjuntura, a estratégia de promoção da compostagem para recolher e tratar o lixo orgânico emergiu por sugestão do médico vinculado ao Centro Comunitário de Saúde do bairro, durante uma reunião organizada por este em busca de alternativas para a desratização<sup>52</sup>. O Cepagro participou desta reunião representado por Raoni, que desde 2006 já

---

<sup>52</sup> Segundo a Ata da reunião apresentada pelo Cepagro (2013), estiveram presentes: 22º Grupo FTT, Unidade de Saúde do Bairro Monte Cristo, Escola América Dutra Machado, Creche Chico Mendes, Creche Joel de Freitas,

estava inserido na comunidade, inclusive promovendo oficinas de criação de hortas e sistemas de compostagem. A OSCIP prontificou-se tanto a assessorar a compostagem, iniciada em um pátio de terra nos fundos da Escola Básica Estadual América Dutra Machado, quanto a participar do desenvolvimento coletivo da metodologia de gestão comunitária.

As mulheres da FTT, que já conheciam as pessoas do bairro, se dispuseram a ir de casa em casa conversar com as famílias informando sobre o projeto e distribuindo, às que aceitassem participar, um pequeno balde de 10 litros, com tampa, para que acondicionassem o lixo orgânico oriundo das residências. Capacitadas pelo Cepagro, ofereciam instruções sobre como descartar esse lixo corretamente naqueles “baldinhos” que, mantidos fechados, impediriam o seu contato com roedores e outros vetores de doenças. Os demais parceiros e as pessoas da comunidade prontificaram-se a participar e contribuir durante todo o processo. Inicialmente, competia às famílias participantes apenas entregar os resíduos dos baldinhos à equipe comunitária, que recolhia o material a ser posteriormente processado. O incentivo para a prática da agricultura urbana na comunidade consistia na doação do composto assim obtido.

Assim surgiu a “Revolução dos Baldinhos” (RB), experiência que se tornou uma referência importante no debate nacional sobre modelos de gerenciamento compartilhado de resíduos sólidos orgânicos em área urbana. Valorizando os princípios da agroecologia e o envolvimento comunitário, a RB aponta possibilidades para um novo estilo de desenvolvimento local, ecologicamente prudente, socialmente justo e incluyente e, a princípio, economicamente viável.

Nos primeiros anos de sua vigência, o projeto contou com a participação de uma moradora da comunidade e da FTT que se destacou pelo seu protagonismo na condução e na difusão dessa iniciativa dentro da comunidade. A cada final de ano eram realizados seminários convidando a comunidade, com os objetivos de aferir a eficácia dos procedimentos adotados e expandir o escopo de influência do projeto. Além disso, outros assuntos eram abordados, relativos à preocupação pelas condições de saúde dos moradores e à experimentação concreta com práticas inventivas de produção e reaproveitamento de alimentos. Alguns desses eventos contaram ainda com a disseminação de material impresso<sup>53</sup>

---

Secretaria Municipal de Habitação e Saneamento Ambiental (SMHSA), Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo (CEPAGRO).

<sup>53</sup> Com destaque para uma publicação feita em julho 2014, intitulada Informativo dos Agentes Jovens, em que uma parceria com uma agência-escola de jornalismo engajada em projetos sociais pra garantia de direitos (Énois Inteligência Jovem), contribuiu para que os próprios agentes comunitários elaborassem os seus conteúdos. Basicamente, este Informativo fornecia um histórico e características do Projeto Revolução dos Baldinhos, um convite à participação e orientações de como se fazer uma horta em casa.

e apresentações musicais, incluindo uma música criada pelos próprios jovens da comunidade, o rap dos Baldinhos.

Após o término do contrato das mulheres vinculadas à FTT, a equipe conseguiu obter outros apoios financeiros para um novo projeto de envolvimento de moradores da comunidade na gestão de resíduos sólidos. A esse ‘grupo comunitário’ cabia

a mobilização e sensibilização das famílias e instituições educacionais; a execução do trabalho periódico de coleta, transporte e tratamento/ destino dos resíduos orgânicos através da compostagem; a distribuição do composto orgânico produzido; a realização de oficinas nas escolas; e a contribuição à incidência política através de palestras e apresentações, além da participação em reuniões e articulação com as parcerias envolvidas (CEPAGRO, 2013, p. 20).

Com o aumento das casas participantes, esse trabalho ficou inviável, e conseguiram o apoio da empresa responsável pela coleta do lixo na cidade, a Companhia de Melhoramentos da Capital (COMCAP), para transportar os resíduos que agora cabia também a cada família depositar em tambores de plástico com tampa (as chamadas bombonas), alocados em Pontos de Entrega Voluntários (PEVs) nas ruas da comunidade que trazia a divulgação do projeto e quais tipos de resíduos podiam ser ali descartados (Figura 6).

Figura 6 - Cartaz informativo sobre os resíduos que poderiam ser depositados no Ponto de Entrega Voluntário (PEV).



Fonte: <https://cepagroagroecologia.files.wordpress.com/2015/04/gestc3a3o-comunitc3a1ria-de-resc3adduos-orgc3a2nicos-subsidios-para-implementac3a7c3a3o-de-projetos.pdf>.

O êxito deste projeto foi atribuído à opção por um modelo comunitário e descentralizado de gestão, que previa o envolvimento de integrantes da própria comunidade na realização de visitas domiciliares para que fossem geradas “confiança e reciprocidade entre os participantes” (CEPAGRO, 2013, p. 20). Neste sentido, o Cepagro considera que “o sucesso do projeto deu-se inicialmente pela *sensibilização*. Não eram técnicos que iam às casas conversar com as famílias, eram jovens e moradores da própria comunidade, falando de soluções que eles mesmos identificaram para o bem do bairro” (CEPAGRO, 2013, p. 15, grifos meus).

Em síntese,

além de trazer uma solução para um problema sanitário e ambiental, os baldinhos revolucionaram outros aspectos da Chico Mendes, comunidade de baixa renda na periferia de Florianópolis cuja imagem é comumente associada somente ao tráfico de drogas e à criminalidade. A metodologia de trabalho – que envolve não só a separação, coleta e compostagem dos restos de comida, mas também vivências de educação ambiental – tornou-se um modelo de gestão comunitária de resíduos orgânicos. Todas estas atividades são realizadas por um grupo de moradores, estimulando seu empoderamento e valorização da comunidade. A disponibilidade de adubo orgânico tem incentivado práticas de agricultura urbana nos quintais, calçadas e pátios, o que contribui para a segurança alimentar dos habitantes e o resgate dos seus saberes do campo, já que muitos vieram da zona rural. Assim, mais do que um projeto social, a Revolução dos Baldinhos representa um novo modelo para as cidades e a relação de seus habitantes com os solos, os alimentos, os resíduos e a saúde (CEPAGRO, 2013, p. 30, grifos meus).

A equipe reconhece também que “a importância de uma organização de apoio foi fundamental para a obtenção de recursos para o trabalho do grupo comunitário, com elaboração de projetos para editais e premiações, possibilitando a permanência do mesmo durante os 8 anos de projeto” (CEPAGRO, 2013, p. 16). Assim, o Cepagro, no papel desta organização de apoio, compunha o chamado grupo gestor em conjunto com atores da comunidade, de ONGs, prefeitura e instituições parceiras que quisessem estar na responsabilidade de promover o início das atividades, organizar a equipe para realizar os trabalhos na comunidade, bem como auxiliar na elaboração do plano de ação e assessoria para obtenção dos materiais necessários às atividades.

O projeto foi iniciado com apenas cinco famílias e duas instituições educativas. Mas em pouco tempo conseguiu envolver 95 famílias, chegando a envolver, quatro anos depois, 200 famílias e 09 instituições educacionais, com 32 PEVs distribuídos pelas ruas da comunidade. Com o passar do tempo, o pátio da escola Américo Dutra, que antes abrigava uma horta de uso comum implantada pelo Cepagro, foi cedendo lugar às diversas leiras de compostagem necessárias para processar o volume crescente de resíduos recolhidos. No bojo



dessa dinâmica a equipe considera que passou a lidar com “um dos aspectos mais difíceis da gestão local de resíduos: obter um terreno para as atividades de reciclagem orgânica” (CEPAGRO, 2013, p. 16).

Em 2012, uma área de 400m<sup>2</sup> pertencente à Companhia de Habitação (COHAB) foi ocupada para suprir esta demanda. Mas um ano depois teve que ser desocupada por meio de uma intimação judicial, condicionando o retorno das atividades para o pátio da Escola Américo Dutra. Desde então, a equipe do Cepagro vem tentando negociar com a Secretaria de Habitação de Florianópolis a concessão legalizada de uso daquela ou de alguma outra área. Em decorrência da sobrecarga do local, foi necessário reduzir os PEVs e também o número de participantes. O projeto passou a contemplar apenas 100 famílias e oito instituições sociais, com 28 PEVs instalados pela comunidade e processando 12 toneladas de resíduos orgânicos mensalmente.

Em 2013, a experiência da Revolução dos Baldinhos concorreu a um prêmio concedido pela Fundação Banco do Brasil (FBB)<sup>54</sup> a projetos de geração de tecnologias sociais de baixo custo, visando a melhoria da qualidade de vida de grupos sociais geralmente marginalizados pelas políticas dominantes de desenvolvimento urbano. Em termos mais precisos, nessa linha de fomento a FBB levava em conta projetos que (i) estivessem em atividade há pelo menos dois anos, (ii) possuíssem resultados comprovados de transformação social, (iii) estivessem sistematizados a ponto de tornar possível sua replicação em outras comunidades; (iv) contassem com o envolvimento da comunidade na sua concepção ou ter sido apropriada por ela em seu desenvolvimento ou reaplicação; e (v) respeitassem os

---

<sup>54</sup> Segundo a própria Fundação Banco do Brasil, o prêmio é “um instrumento de identificação e certificação de tecnologias sociais, aberta às instituições legalmente constituídas no País, de direito público ou privado, sem finalidades lucrativas”. Disponível em: <http://www.tecnologiasocial.org.br/tecnologiasocial/o-que-e/premio-fbb-de-tecnologia-social/>. Acesso em: 10 jan. 2017.

Acerca da concepção de tecnologia social, considera que ela “compreende produtos, técnicas ou metodologias replicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social. É um conceito que remete para uma proposta inovadora de desenvolvimento, considerando a participação coletiva no processo de organização, desenvolvimento e implementação. Está baseado na disseminação de soluções para problemas voltados a demandas de alimentação, educação, energia, habitação, renda, recursos hídricos, saúde, meio ambiente, dentre outras. As Tecnologias Sociais podem aliar saber popular, organização social e conhecimento técnico-científico. Importa essencialmente que sejam efetivas e replicáveis, propiciando desenvolvimento social em escala”. Disponível em: <https://fbb.org.br/pt-br/viva-voluntario/conteudo/tecnologia-social>. Acesso em: 10 jan. 2017.

princípios de protagonismo social, respeito cultural; cuidado ambiental e solidariedade econômica<sup>55</sup>.

A premiação gerou recursos para a replicação do método em outra comunidade do Bairro Monte Cristo e tornou a equipe uma replicadora do modelo também em outras regiões do Brasil<sup>56</sup>. Contudo, mesmo inspirando a uma inovação sociotécnica que, a princípio, constitui um modelo de gestão que pode ser replicado em outras realidades, o projeto continua enfrentando certos problemas para assegurar sua dinâmica e sua consolidação institucional. Desde 2013, Raoni já constatava em sua investigação de mestrado que a maior fragilidade do projeto residia na dependência de fontes de financiamento e na precariedade do apoio concedido pelo Poder público.

Segundo a própria organização,

em sua perspectiva de manutenção e crescimento é que residem as maiores vulnerabilidades do projeto, dada a quase nulidade de envolvimento e aportes pela esfera municipal de governo. A prática de compostagem sofre com a falta de engajamento político para a legalização de um pátio adequado, embora espaços públicos e privados nas redondezas da comunidade demonstrem abandono. A municipalidade tampouco contribui com recursos para a remuneração contínua do grupo comunitário – é reivindicado, no mínimo, o valor de R\$ 108,00 por tonelada que o município dispense na cadeia de coleta e aterramento do lixo urbano. É perfeitamente mensurável essa economia aos cofres municipais, embora tantos outros benefícios não expressos monetariamente possam ser apontados, como a geração de saúde, o engajamento de jovens propensos ao crime e o estímulo à Agricultura Urbana (CEPAGRO, 2013, p. 42).

Com a expectativa de apoio governamental para uma linha de atuação que vem se tornando cada vez mais urgente, a equipe idealizou um projeto de criação de uma Ecopraça, que permitiria conjugar a prática da compostagem e da AU em um modelo de gestão comunitária (CEPAGRO, 2013). A OSCIP considera que com um mínimo de suporte governamental o projeto RB poderia se sustentar por conta própria, já que “a venda de composto pode atrair recursos, o pagamento de serviços ambientais. O Cepagro hoje tá atuando na parte técnica e na parte de incidência política para que se viabilizem esses pagamentos para que o projeto tenha sustentabilidade [financeira]” (Ubiratan, novembro de 2016).

---

<sup>55</sup> Disponível em: <http://www.fbb.org.br/tecnologiasocial/premio-fundacao-banco-do-brasil/regulamento/regulamento.htm>. Acesso em: 10 jan. 2017.

<sup>56</sup> Em conjuntos habitacionais dos empreendimentos do “Minha Casa Minha Vida”, por meio do Programa Nacional de Habitação Urbana (PNHU).

Além da precariedade do apoio concedido pelo Poder público, já existiam outras dificuldades operativas apontadas no estudo de Raoni. Elas estavam relacionadas tanto à tendência de diminuição do número de pessoas do grupo comunitário, quanto às instabilidades dentro deste. Segundo a avaliação feita na época, contribuíram neste sentido o despreparo na condução de um processo exigente em termos de integração e de coesão grupal e de gestão flexível dos desníveis no grau de comprometimento dos integrantes. Cabe destacar que a compostagem envolve um trabalho pesado que requer carregar peso, o manejo da terra com enxada e às vezes sentir o odor dos alimentos em decomposição, que não agrada a todos.

Até o ano de 2016, ocorreram grandes reduções do contingente inicial de integrantes do grupo comunitário. Os últimos financiamentos, em 2016 e 2017, permitiram manter apenas quatro e dois integrantes, respectivamente. Em consequência, as atividades de sensibilização (visitas domiciliares, palestras e oficinas) tornaram-se menos frequentes, chegando a ser suspensas por algum tempo. Em 2016, quando perguntei a Raoni o que havia mudado desde as constatações de sua pesquisa e quais seriam as estratégias adotadas pelo Cepagro para enfrentar tal cenário, ele respondeu que houveram

[...] muitas tomadas de decisão. Mas a dificuldade ainda se mantém, porque os instrumentos pra... Que a gente acha que vão trazer equilíbrio econômico, que é receber pelo serviço prestado, ainda não estão efetivos. Então a gente depende desses editais, dessas chamadas, desses projetos. Então isso é um problema. A outra é que realmente isso oscila. Faz o grupo comunitário oscilar, essa questão financeira, mas não só isso, outras questões também. A dificuldade de se estruturar enquanto uma organização, a dificuldade de ao longo do tempo não conseguir as garantias de espaço, de pagamento pelo serviço ambiental, também vão desanimando né, porque as pessoas ficam numa situação limitada de atuação (maio de 2016).

Outros pontos críticos verificados na dinâmica do sistema de gestão giram em torno de conflitos pessoais e /ou interpessoais que costumam afetar as relações grupais e o bom andamento das atividades do projeto. Reconhecendo não dispor de certas habilidades consideradas essenciais para lidar com tais situações, a equipe vem tentando atrair parceiros mais bem capacitados a contribuir com processos de cunho socioeducativo.

Nesse sentido, por exemplo, o Cepagro estabeleceu uma parceria com a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), a qual conta com um grupo interdisciplinar (psicólogos, pedagogos, advogados, cientistas sociais, etc.) para auxiliar iniciativas populares com o desenvolvimento da autogestão e do empreendedorismo social, na perspectiva da economia solidária. A fim de

promover o fortalecimento do grupo visando à formação de uma associação cooperativa, a equipe da ITCP realizou um trabalho de dois anos e meio (entre 2013 e 2015) com a RB, em reuniões semanais que incluíam não somente a capacitação técnico-burocrática, mas também uma formação para lidar com a complexidade das relações (inter)pessoais – por exemplo, com sessões de terapia comunitária.

Ainda assim, as avaliações do Cepagro que pude acompanhar no ano de 2016 e 2017 têm reconhecido a dificuldade de lidar com certos aspectos para a boa continuidade da experiência, sobretudo a falta de autonomia do grupo comunitário na condução das agendas de trabalho e de engajamento de mais atores da comunidade. Diante disso, justificam a necessidade de continuarem mantendo a centralização de certas funções operacionais – nos procedimentos de gestão adequada dos resíduos e também nas tomadas de decisão visando angariar e gerir os recursos materiais necessários à manutenção do sistema - apesar da intenção de fazerem tudo da maneira mais participativa possível e de não querer assumir uma ‘figura de chefe’.

Nos últimos tempos à frente da RB, Juçara considera que não tinham tempo e condições de se dedicar à sensibilização e à educação da comunidade, de tal modo que a realização de oficinas, sobretudo nas escolas, foi a forma mais eficiente que encontravam de promover ações educativas. Ela ainda constata que

é um ou outro que a gente incentiva a plantar, mas é quando a pessoa já tem mais envolvimento pra isso. E já teve uma época do projeto que teve a distribuição de hortas comunitárias, que daí a gente fez nos pneus, aquelas hortas verticais, eu fiz um projeto quando eu tava estudando artes ainda, eu participei dessas. Mas aí bota as hortas pra eles, é um ou outro que cuida, o resto tá tudo abandonado. E o projeto é essa história, o composto é pra quem já faz horta, não é que a gente incentiva, a pessoa já tem um pouco disso. A gente: ‘ah, por que que tu não faz uma horta’. Ou dá a ideia, não sei até que ponto que é a gente que diz para eles fazerem e eles fizeram (Juçara, novembro de 2016).

Para Juçara, havia duas missões muito ambiciosas face às limitações operacionais do projeto: “ou tu para pra promover a AU ou tu para pra promover o tratamento de resíduos orgânicos”. De tal modo, a relação entre agricultura e compostagem, tidas teoricamente como práticas sinérgicas e complementares, acabou apresentando entraves para se concretizar. Anahí, também atuante na RB nesta época, ponderou que, numa perspectiva agroecológica,

a gestão de resíduos não pode ser vista, assim, sozinha. Ela tem que vir acompanhada da produção de alimentos. Sabe, tá produzindo o composto. Meu trabalho de TCC foi sobre a qualidade desse material. A gente tem um material de qualidade. A gente precisa avançar nesse sentido. A gente quer que as prefeituras façam compostagem, e abandonem o aterro sanitário. E esse composto? A gente

precisa produzir com ele. Sabe, lá no pátio do PACUCA, eles fazem a gestão, tem a horta. Isso é agroecologia. É fazer o ciclo se fechar. Eu acho que... É ter um problema, que é o lixo, e transformar ele num alimento. Acho que esse ciclo precisa se fechar. A agroecologia na RB, precisa fechar o ciclo: a gente não tem produção de alimentos. Daí nesse sentido, falta eu acho, que o envolvimento comunitário. Falta pessoas querendo, porque o composto tá lá. No pátio, e a gente tem que levar na porta da casa da pessoa? Ou ela pode ir ali, ir até o pátio, buscar (fevereiro de 2017)?

Nesse discurso, nota-se que uma das dificuldades para manter a relação entre praticar a agricultura e a compostagem é apontada como a falta de envolvimento de um número maior de pessoas da comunidade, o que poderia contribuir para manter a ocorrência simultânea dos dois processos. Após emitir essa fala, questiono Anahí se ela achava que as pessoas iriam plantar por motivação própria. Sua resposta, plasmada nos seguintes termos, reafirma a consideração da importância da dimensão educativa destes processos de envolvimento comunitário: “precisaríamos educar elas. Precisaríamos envolver elas. E precisaríamos de pessoas para isso. Precisaríamos de um grande grupo” (Anahí, fevereiro de 2017). Assim, ela constata, também, que a pequena quantidade de pessoas da equipe do Cepagro é um fator limitante para realizar um trabalho educativo dessa dimensão.

Diante das dificuldades operativas enfrentadas, a visão estratégica do grupo se bifurcou na visualização de duas alternativas possíveis para a manutenção do projeto. Uma seria a de reduzir a quantidade de resíduo orgânico coletado e tratado (e, conseqüentemente, o número de famílias atendidas pelo projeto) para que fosse possível “conseguir se organizar melhor, fazer um projeto redondinho, de tratar esse pouquinho de resíduo e fazer a promoção da AU, dar foco na promoção da AU e conseguir fazer assessorias dentro da comunidade” (Juçara, novembro de 2016). Subjacente a essa estratégia, há a intenção de manter um projeto modelo, que sirva tanto para pressionar os gestores públicos locais visando garantir que o projeto tenha condições de ser ampliado, quanto para inspirar e ser referência para outras ações do tipo e para a construção de políticas em outros níveis.

Já a outra alternativa ponderada pela equipe seria focar no tratamento de resíduos, porque ele gera o composto que pode ser vendido, trazendo a possibilidade de que as ações não ficassem na dependência de financiamento via projetos. Isso porque

a questão do dinheiro que a gente tira é com a venda do composto, não é com a venda de horta. Mas eu entendo que se fosse pra focar no tratamento de resíduo orgânico teria que ter um espaço apropriado, mais gente pra trabalhar, porque é muito...[trabalho]. [...] E realmente trazer, trazer melhorias pra comunidade. Porque

se tu traz renda, pronto. Eles poderiam dar foco só no tratamento de orgânico e daí podia assumir isso (Juçara, novembro de 2016).

Por fim, o Cepagro tem repensado a sua relação com o projeto e reconhecido limitações para seguir a frente de sua condução. Nesse sentido, a equipe tem amadurecido a perspectiva de que seria preciso encontrar outra organização para acompanhar a RB, a qual assumisse os propósitos socioeducativos/formativos continuamente e que, com outras perspectivas e metodologias, pudesse injetar um novo ânimo no projeto e na comunidade.

A gente também têm avaliado o Cepagro de se retirar, dessa entidade âncora, vamos dizer, da RB. Por causa do desgaste, da dificuldade, das limitações, mas também, querendo ver uma dinâmica maior do grupo comunitário e uma resposta do poder público em relação a isso. Será que vale a pena a gente ficar mais dez anos tutorando um projeto desse ou realmente não? Realmente não conseguimos furar esse modelo de gestão centralizado, milionário, que não deixa esse tipo de ação prosperar, né (Raoni, maio de 2016).

Apesar de sentir um tom menos otimista expressado por Raoni nesse discurso, ressalto que não foram poucas as estratégias e ações empreendidas na tentativa de manter e resgatar a vitalidade do projeto. No período em que executei o trabalho de campo, pude constatar diversas ações do Cepagro nesse sentido, as quais concentraram-se:

- na articulação de um grupo de *advocacy* assumido como uma estratégia de pressão política e de comunicação interinstitucional;
- no rastreamento de alternativas para além do voluntariado ou da participação mediante pagamento, como por exemplo, mobilizar o trabalho de apenados<sup>57</sup>, promover mutirões estratégicos, geralmente com pessoas de fora (como grupos de universitários ou de outras ONGs e projetos sociais) interessadas em conhecer e aprender com o projeto;
- na realização de oficinas visando expandir a rede de hortas em escolas e outras instituições da comunidade;
- na promoção da AU na comunidade, mediante a distribuição de mudas preparadas com o composto produzido e oficinas nas escolas;
- na divulgação da experiência e busca de sinergia com outros atores sociais atuantes na comunidade e interessados na aplicação de metodologias de trabalho coletivo em áreas de grande vulnerabilidade social; e

---

<sup>57</sup> Pessoas condenadas a alguma pena, que podem ser selecionadas, por exemplo, para atuar na prestação de serviços sociais.

– na organização de um financiamento coletivo (*crowdfunding*) para viabilizar a manutenção mínima do projeto após o término dos projetos em vigência.

#### 3.2.4.2 Das hortas escolares às hortas pedagógicas

Em 2010, o Cepagro foi convidado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para prestar assessoria técnica ao Programa Educando com a Horta Escolar e a Gastronomia (PEHEG), criado a partir de cooperação técnica entre o Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (FNDE/MEC) e a FAO (Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação).

Elaborando e implementando ações vinculadas ao PEHEG nas escolas municipais de Florianópolis, a equipe promovia ações pautadas na agroecologia e na permacultura, em que a criação de hortas era utilizada como ferramenta de apoio didático. Tais ações se davam na forma de oficinas teórico-práticas que abrangiam

temáticas sobre vida do solo, compostagem, construção de canteiros, canteiros alternativos (suspensos, mandalas, espirais, etc.), produção de mudas, cultivo de hortaliças, cultivo de plantas de lavoura, plantas medicinais, aromáticas e condimentares, colheita, pós-colheita e preparo de produtos da horta, reciclagem de óleo de fritura, entre outras. Além disso, as atividades também se dão na forma de viabilização e transporte de materiais para a horta e organização e acompanhamento de vivências em experiências externas relacionadas com educação ambiental (VIEIRA, 2013, p. 59).

Segundo o Cepagro, suas ações buscavam se articular com as temáticas da Educação Ambiental, da gestão de resíduos sólidos e da Segurança Alimentar e Nutricional, por meio de oficinas e vivências práticas agrupadas em três eixos: o lixo e a reciclagem, a Horta Escolar agroecológica e alimentação saudável (CEPAGRO, 2013a).

Enquanto temas transversais sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a educação ambiental e alimentar encontram na Horta Escolar um espaço ideal para o desenvolvimento de atividades práticas que podem servir de complemento ou ilustração dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Além disso, promovendo a conscientização sobre a preservação do meio ambiente e estimulando o consumo de alimentos saudáveis através da Agroecologia, estas oficinas têm desdobramentos também fora de escola, já que muitos educandos replicam estes conhecimentos em casa (CEPAGRO, 2013a, p. 19).

Em estudo realizado sobre essas ações, Vieira (2013) descreve certas dificuldades que os técnicos-educadores do Cepagro avaliaram em suas experiências, indo desde obstáculos à integração do projeto político-pedagógico da escola às ações do PEHEG, passando por dificuldades formativas dos professores para pensarem suas práticas pedagógicas envolvendo a horta escolar, até variações no estímulo, interesse, motivação e participação dos professores, diretores e articuladores do projeto nas escolas. A equipe do Cepagro ainda considera outros fatores limitantes:

Apesar de todo o saldo positivo conquistado em 2013, o trabalho direto nas unidades enfrentou dificuldades ocasionadas principalmente pela viabilização de apenas duas visitas mensais dos técnicos às unidades. O tempo disponível foi curto para desenvolver um trabalho que objetiva envolver toda a comunidade escolar, trabalhando pedagogicamente desde alunos até pais, professores, coordenação, funcionários da cozinha, limpeza e outros atores, cada um com suas especificidades e pedagogia própria (MMA-Educares, 2014).

Em 2014, o Cepagro deixou de atuar na prestação dos serviços às oitenta e três escolas municipais em que o projeto foi implementado, pois a prefeitura deixou de optar pela contratação de uma assessoria técnica especializada para o desenvolvimento das atividades do PEHEG. Apesar de o projeto ser mantido na rede municipal, sem a assistência técnica e com as dificuldades já citadas, a maioria das escolas não conseguiu manter suas hortas e dar continuidade ao processo educativo que vinha se desenrolando a partir delas.

O Cepagro continuou divulgando seus serviços e cursos na área de hortas escolares, e nos últimos tempos, a reflexão sobre o caráter educativo das hortas urbanas e a demanda por assessoria em hortas de outros espaços que não os escolares fez a organização rever a conceituação utilizada até então, passando a adotar a concepção de hortas pedagógicas em vez de escolares.

#### 3.2.4.3 A co-gestão de uma Unidade de Conservação em área urbana

Do final de 2013 até a metade de 2016, o Cepagro realizou a gestão do *camping* do Parque Estadual do Rio Vermelho, uma Unidade de Conservação (UC) que ocupa uma área de 1.532 hectares da costa leste da ilha de Florianópolis e protege uma região de Mata Atlântica situada às margens da Lagoa da Conceição e da restinga da Praia do Moçambique.

A gestão do Cepagro foi realizada com base no contrato de prestação de serviço estabelecido com a FATMA (Fundação do Meio Ambiente de Santa Catarina). Após este período, o contrato não foi renovado.



Desde 2006, a área que antes abrigava uma estação experimental, na qual se plantava pinheiros visando à comercialização da madeira, foi transformada em Unidade de Conservação (UC). Por meio do convênio com a FATMA, o Cepagro cuidava de uma área do Parque que chega a receber três mil pessoas na temporada de verão.

Mesmo sem experiência prévia na gestão de áreas de UC, o Cepagro trabalhou na perspectiva de tornar esta área uma referência em termos de manejo agroecológico, encarando-a como um centro de educação ambiental e de agroecologia. Em pouco tempo, evoluíram no processo de gerenciar todo o resíduo orgânico da comunidade de campistas e visitantes, realizando a compostagem *in situ*. Atuaram também na restauração florestal, utilizando o adubo produzido para a produção de mudas, que eram tanto plantadas no Parque quanto doadas à comunidade. Além disso, o composto era utilizado no desenvolvimento de uma horta no local, a qual servia como instrumento educativo com os visitantes.

A equipe considera que sempre teve como objetivo fazer do camping um espaço para desenvolver EA, receber a comunidade da região e proporcionar o acesso e uso público do espaço, “um espaço gigante, da comunidade, que tratamos de abrir e deixar aberto” (Xangai).

De modo geral, as ações educativas ocorriam ali de três formas distintas: 1) pela oferta gratuita de cursos e oficinas para comunidade, recepção de grupos de instituições de ensino de Santa Catarina e acampamentos coletivos; 2) pela orientação da comunidade campista e visitantes quanto à gestão do espaço, com foco na separação de resíduos sólidos, consumo consciente de recursos como água e energia, regramento e caracterização da Unidade de Conservação Ambiental; 3) e por meio de estágios voluntários ou acadêmicos (CEPAGRO, 2016a).

Como princípio, nosso grande interesse com a educação e interpretação ambiental é desenvolver pensamentos e práticas que contemplem a variável social na conservação dos ecossistemas, buscando tornar o público atuante na preservação das Unidades de Conservação e do ambiente como um todo, de forma que multiplique também na sua comunidade os aprendizados vivenciados. Entre os muitos temas abordados, destacam-se a importância da preservação da biodiversidade e dos recursos naturais de forma sustentável e integradora, além da adoção de hábitos de vida saudáveis. Dessa forma, diversos valores, práticas e conhecimentos foram difundidos entre as atividades didáticas, demonstrando que a valorização e o cuidado com as diversas formas de vida, comunidade e natureza é a base para um desenvolvimento em harmonia e de fato sustentável (CEPAGRO, 2016a, p. 16).

Além disso, os trabalhos educativos eram desenvolvidos considerando que

focar nos conhecimentos práticos e teóricos sem deixar de lado a magia e encantamento gerados por experiências lúdicas, sensoriais e emocionais é uma das chaves para a educação ambiental desenvolvida pelo Cepagro. Ouvir na floresta as histórias de um duende, conhecer a plantação de um “pirata”, ou simplesmente fazer uma brincadeira divertida antes de começar uma caminhada, são alguns dos momentos de prazer e de integração com o público envolvido nas atividades educativas (CEPAGRO, 2016a, p. 15).

#### 3.2.4.4 Cursos de gestão comunitária de resíduos orgânicos

A projeção da experiência de gestão comunitária da comunidade Chico Mendes como tecnologia social potencialmente replicável fez com que a equipe do Cepagro delineasse um curso para capacitar pessoas e grupos para implementar projetos de compostagem e Agricultura Urbana.

A primeira edição, intitulada *Formação em Gestão Comunitária de Resíduos Orgânicos: a Compostagem no contexto da Agricultura Urbana*, foi realizada de 23 a 28 de março de 2015 (Figura 7).

Figura 7 – Folheto de divulgação do curso formativo oferecido pelo Cepagro em 2015.



Fonte: <https://cepagroagroecologia.files.wordpress.com/2015/03/cartazformac3a7c3a3o-em-compostagem2.jpg>.

Sua divulgação teve como público-alvo representantes ministeriais, agentes comunitários e estudantes relacionados com o tema. O curso reuniu cerca de 45 pessoas de diversos setores e estados brasileiros, de alguma forma envolvidos ou interessados na

promoção da compostagem e agricultura urbana. A proposta formativa baseou-se no formato de um curso de imersão, no qual seus participantes retiraram-se de sua rotina por um curto período de tempo para se capacitarem na temática em questão. O curso não possuía fins lucrativos, de modo que o valor cobrado dos participantes foi apenas para cobrir os gastos com a programação, alimentação e hospedagem no camping do PERV.

As atividades abrangeram palestras, mesas redondas, saídas de campo, apresentação e montagem de leiras e recipientes de compostagem e elaboração de planos de gestão para as distintas realidades dos participantes, conjugando assim tanto aspectos teóricos do processo de compostagem quanto atividades práticas em que os participantes tiveram oportunidade de colocar ‘a mão na massa’, ou melhor, ‘na palha e nos resíduos’ (CEPAGRO, 2015).

As palestras abordaram os aspectos técnicos, políticos e pedagógicos concernentes ao processo de compostagem e de agricultura urbana. A mesa de abertura contou com apresentações de um engenheiro agrônomo do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA); de um engenheiro sanitarista no cargo de analista ambiental do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e do Professor Doutor Paul Richard Miller do CCA/UFSC, idealizador do método UFSC de compostagem. As informações difundidas por estes especialistas fomentou o diálogo sobre os limites e possibilidades da utilização do composto na produção orgânica de alimentos, ao tratar os aspectos da legislação sobre a produção e comércio de fertilizantes orgânicos, que poderiam subsidiar a prática da AU+.

Uma colaboradora do Cepagro, doutora, pesquisadora e articuladora da temática da AU na esfera sociopolítica, contribuiu com um panorama sobre o assunto no mundo. Ela trouxe dados relevantes como o de que 60 a 80% do orçamento de famílias pobres é gasto com alimentação e que, embora invisibilizada, a produção de alimentos em áreas urbanas e periurbanas envolve cerca de 800 milhões de agricultores no mundo todo, representando 15 a 20% do total de vegetais e carnes produzidos; além de que 80% dos terrenos cultivados não são legalizados, sinalizando a problemática da falta de acesso à terra.

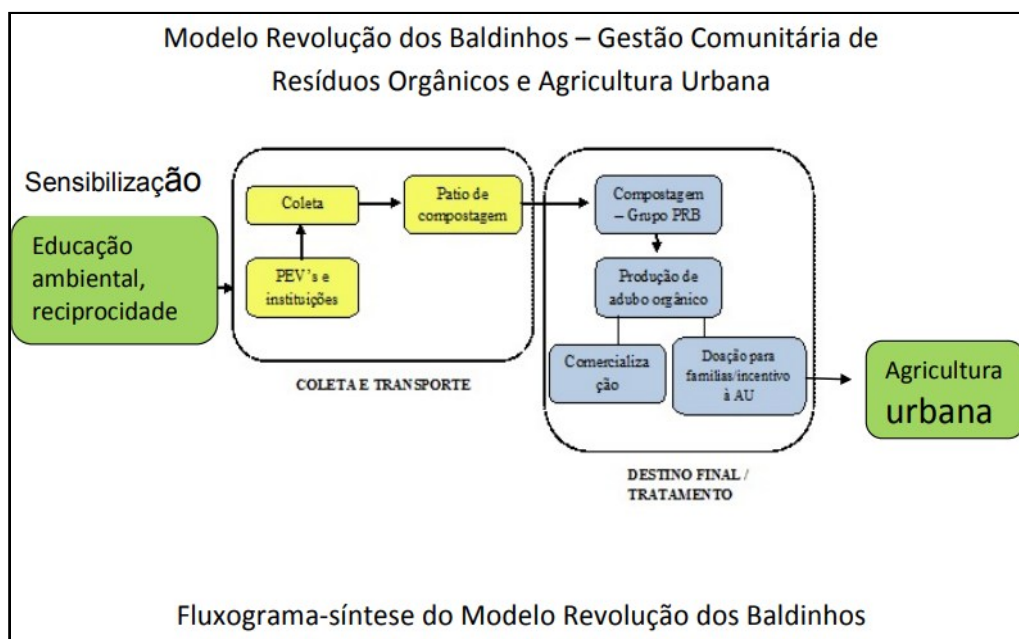
Nas saídas de campo, os participantes conheceram experiências concretas da gestão de resíduos orgânicos em diferentes escalas e realidades em Florianópolis. Ocorreram visitas nos pátios de compostagem do próprio camping do PERV, da COMCAP, do Projeto Família Casca no Parque Ecológico do Córrego Grande, do SESC Cacupé (cuja construção e assessoria técnica foi realizada pela equipe do Cepagro e Revolução dos Baldinhos) e da

Escola Estadual América Dutra Machado, na comunidade Chico Mendes (bairro Monte Cristo). Além disso, o grupo também visitou o Museu do Lixo de Florianópolis.

No PERV, houve a apresentação mais detalhada dos aspectos técnicos envolvidos na construção e manutenção de leiras de compostagem termofílica através do método UFSC, e ainda de recipientes para a elaboração de composteira ou minhocário doméstico (este último, um sistema de vermicompostagem, assim chamado por contar com a presença de minhocas). Além disso, foram tratados aspectos educativos que poderiam acompanhar a construção de uma composteira, seja em uma escola, no ambiente de trabalho ou até mesmo em casa.

Após uma reunião para avaliar e compartilhar suas impressões sobre as visitas, os participantes dividiram-se em grupos para que, embasados nos conteúdos e experiências conhecidas, pudessem formular planos de gerenciamento comunitário similares, conforme suas próprias realidades. Para subsidiar a atividade, o Cepagro disponibilizou um material que listava as várias etapas de construção do método (Figura 8), bem como da criação dos grupos executivo e comunitário, boas práticas no tratamento dos resíduos, prospecção e escolha de terreno, compromissos e rotinas de trabalho, equipamentos mínimos, etc. Em seguida, cada grupo apresentou seu projetos-piloto para todos os participantes, na forma de desenhos esquemáticos, resumos ou apresentação em multimídia. Assim, todos puderam dar sugestões para cada projeto, apesar do tempo ter sido escasso para isso.

Figura 8 - Fluxograma do modelo de gestão comunitária de resíduos sólidos orgânicos elaborado pelo Cepagro.



Fonte: Documento “Gestão Comunitária de Resíduos Orgânicos – subsídios para Implementação de projetos”. Disponível em: <https://cepagroagroecologia.files.wordpress.com/2015/04/geste3a3o-comunitc3a1ria-de-resc3adduos-orgc3a2nicos-subsidios-para-implementac3a7c3a3o-de-projetos.pdf>.

De 16 a 20 de maio de 2016, o Cepagro promoveu a segunda edição do curso de formação em gestão comunitária de resíduos sólidos urbanos orgânicos. Participaram cerca de 50 pessoas, de sete estados do Brasil (Amazonas, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais), ligadas a projetos de compostagem. Novamente, a formação “reforçou a importância de realizar o tratamento local da fração orgânica dos resíduos urbanos tanto para atender às metas da Política Nacional de Resíduos Sólidos quanto para promover a agricultura urbana” (CEPAGRO, 2016b).

Dessa vez, as visitas para conhecer sistemas de compostagem em diversas escalas ocorreram em três pátios de Florianópolis: o da Revolução dos Baldinhos, e o da empresa Prócomposto e o do SESC Cacupé. A centralidade da compostagem no contexto da Política Nacional de Resíduos Sólidos foi o tema do painel de debates realizado na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC), atividade também divulgada e aberta ao público (Figura 9).

Figura 9 - Folheto de divulgação convidando o público a participar do painel sobre gestão de resíduos sólidos urbanos promovido pelo Cepagro.

**painel**  
**A COMPOSTAGEM COMUNITÁRIA NA GESTÃO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS (RSU)**  
**QUARTA 18/05 14h** local: plenarinho da **ALESC**  
**PARTICIPANTES / TEMAS**

**LÚCIO COSTA** (analista ambiental | Ministério do Meio Ambiente)  
*Política Nacional de Resíduos Sólidos e interface com a compostagem de RSU*

**RICK MILLER** (ecólogo, PhD. | UFSC)  
*Método UFSC de compostagem e adequação aos resíduos sólidos urbanos*

**ANTONIO STORELL JUNIOR** (Coordenador de gestão de resíduos orgânicos | AMLURB/SP)  
*Estratégia para compostagem de RSU na cidade de São Paulo*

**17h30** lançamento de publicações  
**MANUAL E CARTILHA**

**REVOLUÇÃO DOS BALDINHOS**  
 A TECNOLOGIA SOCIAL DA GESTÃO COMUNITÁRIA DE RESÍDUOS ORGÂNICOS E AGRICULTURA URBANA

**O PASSO-A-PASSO DE UMA REVOLUÇÃO**  
 COMPOSTAGEM E AGRICULTURA URBANA  
 NA GESTÃO COMUNITÁRIA DE RESÍDUOS ORGÂNICOS

Logos: UFSC, LACAT, FAPESC, FATMA, comcap

Fonte: <https://cepagroagroecologia.wordpress.com/2016/05/16/painel-e-sobre-residuos-solidos-urbanos-e-lancamento-de-publicacoes-acontecem-nesta-quarta-na-alesc/>.

Compuseram a mesa o analista ambiental do Ministério do Meio Ambiente Lúcio Costa (que tratou dos marcos legais que abordam a compostagem e a agricultura urbana e o caráter promissor destas enquanto serviço ambiental), o professor do Centro de Ciências Agrárias da UFSC Paul Richard Miller (abordando os aspectos técnicos do funcionamento da leira e do chamado método UFSC de compostagem) e o engenheiro agrônomo Antonio Storel Junior, coordenador de gestão de resíduos orgânicos da autoridade de limpeza pública da Prefeitura de São Paulo (trazendo a experiência pioneira de gestão e criação de pátio para resíduos orgânicos desta cidade).

- **Relato da dinâmica pedagógica a partir da observação participante no II curso de gestão comunitária de resíduos sólidos**

Na abertura do curso, Guandu tocou violão e cantou músicas cujas temáticas remetiam tanto à importância de nossa conexão com os elementos naturais do planeta, quanto à integração de grupos cooperativos. Nos intervalos das atividades, também havia espaço para atividades de expressão musical do grupo.

Outra etapa da abertura consistia em uma fala realizada por outro técnico, dando boas-vindas às pessoas, falava sobre um breve histórico da compostagem enquanto técnica milenar realizada de diversos modos por antigas civilizações. Posteriormente, toda equipe que trabalhava no Parque era convidada a se apresentar, no que também falavam sobre o trabalho do Cepagro em cuidar do espaço do PERV, contextualizavam abordando características históricas do Parque, seu contexto histórico e territorial, do ecossistema, das trilhas e praia, das “coisas lindas da natureza” ali. A perspectiva de formação de uma comunidade, no sentido de “formar amizades, parcerias e trocar conhecimentos” também era ressaltada. Tudo isso era apresentado com a fala bem distribuída entre todos. Nesses encontros, já falavam da situação vulnerável em que se sentiam nesse sistema de co-gestão, se sentiam na obrigação de promover um manejo ecológico lá dentro, mais por conta própria do que com o auxílio e por isso desenvolver tecnologias de gestão viáveis. Falaram sobre questões do parque e sobre a dinâmica ao longo da semana.

Também havia uma dinâmica para que todos os integrantes pudessem se apresentar, dizer “de onde vinham, o que traziam de experiências na bagagem”, já que a ideia do curso era ‘dialogar’ e ‘dar uma nivelada’ nos saberes de todos quanto ao tema em questão. Pediram que a apresentação se pautasse na recuperação a partir da seguinte questão: “Qual o coração da sua experiência?”. Pedir para seguir a proposta de tempo pois teriam “outras oportunidades

de se conhecer onde o tempo vai ter outro sentido”. Depois dessa apresentação, Raoni concluiu que foi longo, mas necessário para entender e reconhecer a diversidade de experiências, as diferentes ações, projetos, escalas, bem como as limitações e dificuldades que se tinha. Prosseguiu dizendo “Vamos trabalhar essas conexões. Essas experiências nos dão bastante referência para pensar nossos projetos”. Salientou a importância da resistência que representa trabalhar aqueles temas e daquele modo, “mexendo com a grande estrutura.

Nos momentos de diálogo, Raoni soube distribuir a palavra, quando uma dúvida podia ser esclarecida por alguém que estava mais a par do que foi perguntado ele interpelava gentilmente para que o fizesse. Era calmo para conseguir ouvir e conduzir outras dúvidas, sendo gentil também quando precisou interromper para seguir a diante, resumindo as discussões que se dispersavam dos objetivos do momento. Se atentava também para perceber quem estava levantando a mão e querendo perguntar. Os outros membros do Cepagro, quando conduziram momentos seguintes, também souberam exercer a escuta e observar bem as dúvidas que emergiam.

O Anexo 1, ao final deste trabalho, apresenta síntese de uma avaliação realizada pelos participantes no último dia do encontro. Além do que consta nela, o grupo tirou como encaminhamentos (i) manter a atenção no andamento da política pública de compostagem nos estados e cidades aos quais pertencem e acompanhar a elaboração do Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos (PGIRS); (ii) difundir ainda mais a compostagem e cobrar das autoridades incentivos fiscais para aqueles doam materiais orgânicos ou repasse do custo do que seria pago para enviar resíduos aos aterros sanitários para as iniciativas de compostagem, (iii) acompanhar a criação de dispositivos para fiscalização e regulamentação da compostagem para que não se perca qualidade técnica e (iv) aproximar-se das iniciativas dos Conselhos associados à temática.



Até aqui, busquei caracterizar de que maneira o Cepagro passou a se associar com outros atores sociais e a ocupar ou criar espaços e momentos para o tratamento da Agroecologia Urbana, alimentando experiências associativas e educativas em torno da temática desde o nível do desenvolvimento local até nacional. No trabalho de campo foi

possível concluir que, mesmo atuando no sentido de consolidar aquilo que seus integrantes denominam trabalho de base e, por implicação, estimular as diferentes formas de aprendizagem voltadas ao fortalecimento da AU+, um *projeto político-pedagógico* ainda permanecia difuso no tocante à (i) promoção e fortalecimento da participação e da autonomia das pessoas e grupos com os quais trabalham; (ii) visualização de alternativas para lidar com obstáculos relacionados à percepção de uma realidade em constante transformação e sempre sujeita ao pluralismo constitutivo das visões de mundo; e para a formação de atitudes para a prática agroecológica na cidade, sensíveis ao agravamento da crise global; e (iii) busca de mecanismos de consolidação das inovações sociotécnicas que estão sendo experimentadas num horizonte de longo prazo.

Dessa análise trata o capítulo seguinte, incluindo a tentativa de resgatar as concepções e valores que são importantes para o *fazer* ou *agir educativo* da equipe do Cepagro. Com isso, busquei interpretar como tem se configurado sua práxis político-pedagógica nas ações em defesa e promoção da AU+, tanto no nível local quanto nacional, associado à formação de um movimento social em defesa e para a promoção da agricultura urbana.



## 4 A TRAJETÓRIA DO CEPAGRO NA DEFESA E PROMOÇÃO DA AU: DESVENDANDO UMA PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA

### 4.1 O PAPEL DE UMA ORGANIZAÇÃO AGROECOLÓGICA NO CONTEXTO URBANO

Admite-se que no transcurso das ações voltadas à implementação de projetos e à articulação política para a defesa e promoção da AU, o Cepagro vem criando oportunidades para fomentar a difusão de saberes, princípios e valores associados à agroecologia, perspectiva contestatória do padrão economicista neoliberal de desenvolvimento que se tornou hegemônico no País. Na medida em que executam projetos de assistência técnica e intervenção social pautados nos ideais da agroecologia e dos movimentos sociais, certas vezes trabalhando criativa e voluntariamente para ir além do que é institucionalizado ou viabilizado pela estrutura vigente, a equipe do Cepagro consegue atuar em um espaço de liberdade que desencadeia inovações sociotécnicas com potencial de efetivar mudanças no modelo de gestão do desenvolvimento nos espaços urbanos. Exemplo primordial disso é a experiência de gestão de resíduos sólidos orgânicos a partir da compostagem comunitária do projeto Revolução dos Baldinhos, que se tornou referência para muitos grupos e instituições em distintas escalas.

Atualmente, os esforços da equipe se concentram mais na formação e consolidação de uma rede de agentes capacitados nas ações práticas e de controle social do que em ações de promoção e expansão de áreas de cultivo de alimentos e compostagem. Levando em conta as experiências francesas que se tornaram referências fundamentais no contexto da gênese do Cepagro, Rudá, técnico administrativo que atualmente ocupa o posto de presidente da entidade, reconhece que a perspectiva da *agricultura de grupo* mais pertinente na atual conjuntura política nada mais seria

do que a formação de redes. Trabalhar em grupo é formar redes, seja a rede formalizada ou redes informais (...). É muito inspirado nas experiências francesas de chegar numa comunidade e trabalhar a formação de um grupo, de uma rede de agricultores ou de pessoas envolvidas com agricultura naquela comunidade. Então a gente tem essa missão (...) a gente tenta fazer através do projeto lá na base mesmo, fortalecer agora as redes existentes. Então fortalecer a rede da Chico Mendes, juntamente com a rede do Maciço do Morro da Cruz (...) (Rudá, novembro de 2016).

Outra iniciativa que demonstra essa posição do Cepagro é sua participação na criação da Rede Municipal de Agricultura Urbana em Florianópolis, em 2015. Reunindo diversos atores<sup>58</sup> que desde então passaram a se reconhecer e se articular, esta Rede promoveu a construção participativa do Programa Municipal de Agricultura Urbana e Produção Orgânica, que resultou na criação do Decreto Municipal nº 17.688/ 2017.

Quanto à descontinuidade de alguns projetos e ações, até hoje, seus membros conferem ao perfil da entidade a característica de funcionar como uma incubadora de experiências, no sentido dela fornecer condições para a elaboração e execução de projetos e programas de trabalho capazes de articular os aportes das políticas públicas e das agências de cooperação internacional à criação de práticas sociais que fossem ao encontro das necessidades dos atores sociais menos favorecidos. Rudá relembra que

o Cepagro incubou iniciativas que hoje são experiências bem exitosas, como a de crédito solidário, que hoje é o sistema Cresol. O Cepagro incubou, ou seja, as pessoas que estavam dentro do Cepagro, utilizaram a estrutura do Cepagro e o nome do Cepagro, e a capilaridade que o Cepagro tinha na década de 90, para criar e incubar esse crédito solidário que depois se transformou na Cresol. Incubou a experiência da Acolhida na Colônia. A Agreco surgiu dentro do Cepagro. Teve o Box dos Orgânicos, mais recentemente, a Revolução dos Baldinhos, é uma incubação, né. Então o Cepagro é uma incubadora também, de tecnologia e de iniciativas populares, sociais (novembro de 2016).

A essa (des)continuidade de projetos também se relaciona o fato de que a organização precisa se adaptar, em parte, às necessidades e demandas da população e dos editais de governos, institutos e fundações que fomentam projetos e serviços prestados. Nestes editais, um dos critérios que têm sido frequentemente requisitados é que a organização proponente de um projeto conte com alianças com outras organizações da sociedade civil, do governo local, entre outros, o que favorece que ela se articule rede. Cabe destacar também que algumas vezes o fomento à execução do projeto ocorre em regime de co-financiamento, isto é, com alguma contrapartida das organizações proponentes.

Quanto às (des)continuidades das estratégias e lógicas de ação coletiva na defesa e promoção da AU+, ofereço abaixo uma análise de alguns deslocamentos conceituais ocorridos no discurso do Cepagro ao longo do tempo. A intenção é trazer pistas que nos permitam entender melhor como a organização, em sua trajetória, tem se relacionado com certos enfoques e perspectivas que embasam sua identidade e suas ações.

---

<sup>58</sup> Lideranças comunitárias, membros de coletivos, educadores, estudantes, agrônomos, profissionais da Saúde e Assistência Social, terapeutas, empreendedores e agricultores urbanos (CEPAGRO, 2015).

## 4.2 EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS MOBILIZADOS NO DISCURSO DO CEPAGRO

### • Desenvolvimento, agroecologia e agricultura urbana

Observando as construções da identidade visual do Cepagro em quatro períodos distintos (Figura 10), notamos como a agroecologia acabou se tornando a categoria central do lema da organização. Isso coincide tanto com o fortalecimento da perspectiva agroecológica nas práticas da entidade quanto com o próprio desenvolvimento e difusão da agroecologia enquanto prática e ciência, no bojo dos movimentos sociais em defesa das agriculturas alternativas dotadas de um viés ecológico.

Figura 10 – A evolução da identidade visual apresentada no site do Cepagro em quatro anos distintos: 2011, 2013, 2015 e 2017.



Fonte: sites do Cepagro ([www.cepagro.org.br](http://www.cepagro.org.br) e <https://cepagroagroecologia.wordpress.com>).

Nas primeiras identidades visuais do Cepagro, a agroecologia dividia lugar com o conceito de desenvolvimento rural sustentável (perspectiva que norteava a pesquisa e a prática desses atores) e com o de agricultura urbana, em virtude das ações mais recentes que se tornaram um novo eixo de trabalho.

Pensando numa possível relação de complementaridade entre os termos ‘desenvolvimento rural sustentável’ e ‘agricultura urbana’, procurei entender nas entrevistas o porquê da nova frente de trabalho no meio urbano não ter sido qualificada de modo que mantivesse a referência ao desenvolvimento e, assim, a perspectiva que já vinha embasando o trabalho no meio rural – o que poderia ser feito, por exemplo, categorizando-a como ‘desenvolvimento urbano sustentável’. Alguns não souberam responder, e as respostas obtidas indicam que a incorporação da categoria agricultura urbana se deve principalmente graças à identificação com o movimento social que emergiu em sua defesa.

Minha preocupação por trás dessa questão era a de entender se e como as perspectivas e estratégias visualizadas para alcançar um ‘desenvolvimento (rural) sustentável’ haviam sido transpostas para as práticas exercidas no meio urbano, salvo as especificidades que existem em cada meio. Teria sido a perspectiva de desenvolvimento local/territorial – bastante explorada nas ações do meio rural – mantida para pensar e promover as ações no meio urbano? Quais as lacunas ou dificuldades de manejá-la nesse novo contexto? Tentando compreender tais questões, busquei compilar das entrevistas a visão que os atores haviam construído acerca do papel da organização ante as dinâmicas de desenvolvimento urbano.

Nesse sentido, destaca-se primeiramente a visão de que o papel da ONG é o de ‘apresentar possibilidades e fomentar sonhos’, ‘batalhar para o poder público criar algumas ações’, ou ainda de que

o papel da ONG é tá promovendo projetos em escala menor que ele possa ser replicado e que ele tenha uma relevância. Que às vezes o Estado por vim de um modelo assim, meio viciado, não se depara para essas possibilidades. Às vezes sabe que tem outras formas de gestão, às vezes não. Então assim, tu fazer uma experiência exitosa, tu consegue promover essa reflexão no governo: ‘tá perai, isso aqui é possível, tá dando certo, acho que a gente consegue trazer como uma política pública. Que é esse o papel do Cepagro. Fazer com que as ações exitosas possam ser incorporadas como política pública (Omar, julho de 2016).

No bojo desse papel sociopolítico e de criador de inovações sociais, a experimentação com os saberes agroecológicos apresentou-se congruente à identidade do Cepagro, que sempre trabalhou com uma perspectiva de agricultura diferenciada (familiar e ecológica).

Com relação ao ‘abandono’ da categoria desenvolvimento, a maioria dos entrevistados entende que a operacionalização do enfoque agroecológico já pressupõe iniciativas que impactam tal processo, pois estão ‘assumindo o debate e as questões relacionadas à agroecologia, como promotora de um desenvolvimento local sustentável’ (Guarani, fevereiro de 2017). Ademais, parecem conscientes das dificuldades e complexidade dos arranjos sociais em que se inscrevem suas ações para que estas sejam capazes de incidir em todas as dimensões pressupostas no ecodesenvolvimento. A perspectiva é a de que as ações da ONG repercutam positivamente para isso, pois

daquele micro vai repercutindo no macro (...) eu acho que são pequenas ações que colaboram num todo. E que muitas vezes são pequenas mesmo. Eu acho que tenta tocar [as dimensões da sustentabilidade]. Nem todos os trabalhos conseguem atingir todas as dimensões, né, mas com certeza deve (...) atingir grande parte.

Se, por um lado, parece que a organização não dispõe de instrumentos e métodos explicitamente voltadas a impactar as variáveis e indicadores de uma estratégia de ecodesenvolvimento, por outro lado nota-se que o enfoque da agroecologia adquiriu maior centralidade como princípio, instrumento e prática que podem levar a um modelo de desenvolvimento ecologizado, no campo e na cidade.

Em substituição às abordagens de desenvolvimento (desenvolvimento sustentável, desenvolvimento rural, desenvolvimento territorial) amplamente difundidas na década de 1990, a agroecologia tornou-se, assim, o ideal-regulativo estruturador da visão e coordenação das estratégias e ações da organização. A equipe considera que o PEP iniciado em 2016 ajudou a alinhar os entendimentos em torno do conceito de agroecologia para o grupo, e que ainda carecem da continuidade dessa avaliação na busca de uma posição conclusiva.

Em sintonia com a análise de Almeida (2004) e ressaltando o caráter dinâmico das ONGs (SCHERER-WARREN, 1995, 1996, 2002), Guarani aponta que a agroecologia é um campo recente, que tem adquirido uma maior abrangência conceitual do que possuía nos anos 1990, quando se estabeleceu no universo acadêmico como ciência, e depois foi

sendo absorvida pelos movimentos sociais, grupos organizados e agora como política de Estado. (...) Então aquela conceituação inicial que, principalmente quando chegou no Brasil, ainda nos anos 90, de que era estrita essa, esse conceito para dentro do mundo da academia, ele foi sendo absorvido pelos grupos interessados em trabalhar com uma agricultura diferente, e isso também se refletiu no meio urbano, também assumindo o debate e as questões relacionadas à agroecologia, como promotora de um desenvolvimento local sustentável, em

harmonia com as questões culturais e sociais, enfim (Guarani, fevereiro de 2017, grifos meus).

Além disso, o técnico considera que a equipe tenta fazer com o que os agricultores vejam a agroecologia como ‘elemento de transição agroprodutiva e organizativa’. Indagado acerca dos princípios que a agroecologia traz para o trabalho da organização, Guarani sustenta que

em termos de princípios assim é estar em rede. Nos fortalece muito para qualquer iniciativa que a gente for fazer, seja com grupos rurais, seja com grupos urbanos, as redes de agroecologia, principalmente a RE é um grande aglutinador e um grande suporte para as regiões por conta da gente... quando se faz um trabalho de inclusão, de sensibilização pra incluir novas famílias e grupos, ele não olha as cinco, seis famílias que estão ao seu redor, ele olha para as quatro mil famílias que fazem parte da rede, distribuídas em mais de trinta regiões, em quatro estados do Brasil. E essa rede ainda se articula com outras redes nacionais e internacionais que tem propósitos semelhantes ou de interesse comum (fevereiro de 2017, grifos meus).

Confirma-se, por este discurso, o vínculo que o movimento da agroecologia busca com a perspectiva de rede, ao passo que privilegia-se o caráter descentralizado, aglutinador de temas e atores até atingir o nível de conexões transnacionais. Guarani considera ainda que a articulação em rede, tal como a proporcionada pela estrutura da Ecovida,

nos fortalece muito para institucionalizar a questão da agroecologia para dentro do Cepagro e ter os seus princípios, então, sendo implementados de fato, executados na prática, no momento que a gente realiza ações que não só olham a questão produtiva de lavouras, ou a questão de transformação do resíduo urbano, o resíduo orgânico urbano em adubo orgânico, então o que tá implícito por trás são as questões de desenvolvimento comunitário local, as questões de acesso à informação, a possibilidade de estudos acadêmicos nesta parceria histórica com a UFSC que se tem, sempre oportunizando um campo para desenvolver os estudos de diferentes ramos do conhecimento e também lógico absorvendo o conhecimento produzido pela academia para dentro dos grupos que demandam inovações. Então o Cepagro se beneficia muito de trabalhar com a agroecologia não no sentido de trazer ela como modismo atual, mas por conta de uma relação histórica com outras organizações que lutaram, batalharam para a agroecologia não ser só um instrumento técnico, tecnológico, mas também social, comunitário, e principalmente, lógico, que a gente não pode esquecer que traga renda, mas uma renda com qualidade de vida e principalmente num ambiente adequado. De mananciais preservados, de trabalho organizativo funcionando. Então a questão social, organizativa das famílias é muito importante, e isso tudo temos frente dentro do Cepagro, tanto nas questões urbanas quanto do rural (Guarani, fevereiro de 2017, grifos meus).

Um destaque que nos remete às bases epistêmicas e sociopolíticas da agroecologia também aparece na fala de outras integrantes do Cepagro, cujos trechos mais emblemáticos apresento a seguir. Aidê, por exemplo, expressa que para a organização é importante

pensar a agroecologia para além da produção (...) E relacionar isso com uma questão política também. (...) É o... pensar rede. Se você pensa só produção, se torna uma coisa... unidirecional. Ah então tá, se agroecologia fosse só produção, ia ser só para o agricultor, enquanto não. Envolve consumidores, pode envolver escola, na cidade. A agricultura é muito mais do que só produção, ela tem esse viés produtivista nesse modelo hegemônico, dinâmicas de abastecimento, discursos. Então é isso também, a gente atua nessa... E a coisa da comunicação que é importante, a gente tem que atuar nesse âmbito discursivo mesmo, o que que tá se falando da agroecologia, as pessoas conhecem os problemas da produção de fumo? Essa é um pouco a idéia assim também. Porque assim você aproxima o tema das pessoas, na luta né (Aidê, janeiro de 2017, grifos meus).

Já Inaiá, destacando o caráter sistêmico/holístico da abordagem, pondera terem absorvido o conceito de “agroecologia porque entendem que a agroecologia não é só a produção, é todo esse... essa relação com o social (...) o que a gente faz sempre tem essa coisa do todo”. A seu turno, Anahí, estagiária mais nova na entidade, aponta que o Cepagro lhe permitiu desenvolver melhor uma compreensão sobre agroecologia não proporcionada pela graduação em agronomia, tendo a “oportunidade de ir um pouco mais a fundo na história”. Ela lembrou que a gestão de resíduos também é agroecologia, e que agroecologia é ‘fazer o ciclo se fechar’, no tocante a inscrever a produção de alimentos, seu consumo e resíduos gerados neste processo nos ciclos ecológicos. Também esteve presente em seu discurso o caráter transformador e radical desta perspectiva:

E a agroecologia é a proposta de mudar. De mudar a forma com a que gente vê e pensa no ambiente, nos alimentos, na qualidade de vida (...) Então, esse debate assim, ele... eu ainda não tenho uma opinião ‘formada’ sobre ele. Eu acabei de me formar. Acho que precisa mudar, a gente precisa se desenvolver melhor, assim, e propor, e propor mais... a agroecologia tem que sair do papel, sabe, ela tem que fazer as coisas acontecerem. A Rede Ecovida de produção de alimentos, isso é agroecologia (Anahí, (fevereiro de 2017).

No entanto, quando interpelada sobre a possibilidade da agroecologia contribuir com o enfrentamento das dificuldades do projeto de gestão comunitária de resíduos Revolução dos Baldinhos, a própria Anahí demonstrou dificuldades em pensar a aplicação desse conceito naquela realidade. Se referindo apenas aos aspectos técnicos e práticos da agroecologia, em seu discurso não apareceu referências ou ideias relacionadas às bases filosóficas e pedagógicas desta, que pudessem contribuir com o trabalho de aprendizagem e organização comunitária. Foi possível também notar essa variante mais reducionista do termo na compreensão de outra integrante mais recente no grupo, Juçara, que se referiu à agroecologia enquanto a forma de plantar e se alimentar.

Estes foram os poucos casos em que o discurso sobre a agroecologia urbana correspondeu a uma forma estritamente técnica ou pragmática, sendo que os integrantes há mais tempo na organização ou com maior bagagem e experiências com o tema, mobilizaram uma concepção mais abrangente e complexa. Além dos casos já citados anteriormente nesse sentido, finalizo com a fala de Raoni sobre como o Cepagro passou a promover a agroecologia no meio urbano. Seu discurso trouxe diversas referências da agroecologia, desde as científicas até sua experimentação nas realidades locais que representaram o início dos projetos de agricultura urbana. Ele sublinhou que a perspectiva da transição agroecológica foi utilizada para tentar pensar inclusive as questões iniciais do projeto de gestão comunitária de resíduos no meio urbano, lembrando que

um dos passos é a ciclagem de nutrientes, ou usar os recursos locais para trazer fertilidade pra a produção agrícola. E aí foi o meu link para AU. Então assim, eu acho que a nossa base de trabalhar agroecologia, uma agroecologia baseada nessa transição agroecológica, dos passos para uma transição agroecológica, seja rural ou urbana, e também sempre atrelada ao trabalho de grupo, nunca um trabalho individual, mas um trabalho coletivo, mais associativo, mais... Cooperativo, vamos chamar assim. E por isso que ficou tão claro ali na RB, que é um trabalho de comunidade, não é um trabalho institucional de uma empresa ou de uma instituição que vai lá fazer o trabalho, mas é um trabalho que busca a participação comunitária, as decisões ali comunitárias, e trabalhar a agricultura ou a agroecologia num ambiente daquele, extremo. De periferia, urbano, com outras motivações, mas que lá dentro tem pessoas que tem o elo da agricultura muito forte. E que são pessoas que mantêm a importância da agricultura nesse ambiente. Então assim, o nosso princípio do Cepagro, de trabalhar a agroecologia é esse. [...] promover a transição agroecológica, dos ecossistemas, sejam urbanos ou rurais, aliado com um modelo de agroecologia mais do Altieri, que eu usei também, que é de lutas sociais, de coletivos, é um trabalho mais associativo, não é um trabalho individual (Raoni, maio de 2016).

Com isso, concluo que de modo geral a práxis do Cepagro na AU+ está sintonizada com o movimento social agroecológico brasileiro e internacional, orientando-se não somente por suas bases técnicas, mas também científicas, filosóficas e organizativas. No entanto, com a análise comparativa da perspectiva de cada um de seus integrantes, constato que o Cepagro ainda não dispõe de uma base comum e homogênea de compreensão da agroecologia e suas implicações organizacionais e político-pedagógicas. Tal situação já é sabida pela organização, que tem conquistado valiosas descobertas mediante as dinâmicas desencadeadas pelo PEP iniciado em 2016, o qual contribuiu com o autoconhecimento e alinhamento de compreensões no interior do grupo.



- **Sistematização de experiências e pesquisa-ação**

A sistematização de experiências, tal como é concebida pelos movimentos de educação popular e pesquisas nessa área, é uma abordagem de construção coletiva de saberes que se constitui, ao mesmo tempo, como uma estratégia político-pedagógica capaz de estimular uma aprendizagem social transformadora nos processos participativos em que ela se desenvolve (JARA, 2012). Isso porque, ao se relacionar com questões complexas e de fundo, que permaneciam alheias ao trabalho científico, social e educativo, a sistematização tensiona relações de poder e verdades estabelecidas e estimula o esforço de aprender como tecer relações democráticas, transparentes e participativas, buscando desvendar “identidades e interesses diferenciados, bem como lógicas e interpretações diversas e contraditórias; reconhecer o pluralismo, a provisoriedade, a discordância e o diferente; e retomar, recriar e recontextualizar as potencialidades críticas de cada experiência” (FUMAGALLI; SANTOS; BASUALDO, 2000, p. 29-30).

Pela maneira por meio da qual o Cepagro tem utilizado a concepção de sistematização, pode aferir que sua prática não assume o sentido pedagógico exposto anteriormente. Pois ainda que as informações contidas nas cartilhas, geradas pela equipe executora do projeto, tenham sido fruto de uma rica interação e diálogo com os participantes dos projetos que desenvolveram, elas não surgiram a partir dos procedimentos participativos que resultariam numa co-construção dos dados de tal registro teórico-metodológico, favorecendo diretamente a reelaboração e aprendizagem desses atores a partir de suas vivências (SOUZA, 1997; TAPELLA, 2009).

Para além da elaboração das cartilhas, a equipe tem considerado a sistematização de suas experiências como a forma de investigar e construir inovações teórico-metodológicas a partir delas, através da prática de pesquisa acadêmica. Ao envolver estudantes e professores da UFSC, a entidade acaba recebendo uma devolutiva (*feedback*) de suas ações e projetos, quando estes são sistematizados no âmbito científico. Todavia, esta modalidade de sistematização tende a permanecer atrelada às práticas usuais de avaliação de projetos convencionais de pesquisa ou extensão acadêmica, que não incorporam metodologias participativas capazes de promover processos de integração transdisciplinar compatíveis com o novo paradigma sistêmico.

Apesar disso, tal sistematização concretiza a potencialidade da organização em promover e manter um ‘elo do acadêmico com o prático’ (Omar), ao trazer essas experiências para a linguagem e universo acadêmicos, nutrindo a ciência e legitimando saberes agroecológicos. De modo geral, para o grupo, o espaço e condições proporcionadas pelo Cepagro permitem a realização de pesquisas acadêmicas que representam um meio de amadurecer os processos de experimentação e aplicação dos conhecimentos produzidos no meio científico que levam para a realidade social – e para quem precisa destes. E, ainda, como forma de legitimar científica e politicamente saberes que apontam as mazelas do modelo desenvolvimentista hegemônico e o potencial e viabilidade de processos e técnicas agroecológicas.

Mas não há uma obrigatoriedade, parâmetros ou sugestões da organização em relação a práticas de pesquisa orientadas para a ação – por vezes também denominada pesquisa-ação – no campo da agroecologia e desenvolvimento urbano, o que fica a cargo da disposição e da vontade de cada um. Aqueles que se propõem a aventurar-se em áreas inovadoras e transgressivas de pesquisa deparam-se via de regra com desafios e obstáculos ao favorecimento de processos de aprendizagem de corte inter/transdisciplinar, dado o estilo dominante de organização e funcionamento das universidades em nosso País.

Outro momento no qual ocorre o uso do termo sistematização é no documento que divulga a “sistematização das avaliações” do I Curso de gestão comunitária de resíduos orgânicos. Nele, o Cepagro apresenta os resultados de um questionário aplicado aos participantes ao término do curso, com o objetivo de avaliar a sua dinâmica. Novamente, nota-se que essa sistematização corresponde somente a uma compilação, ordenação de informações, nesse caso, das respostas dadas às perguntas do questionário. Apesar disso, tal documento pode desencadear algumas reflexões suscitadas pela revisão da literatura disponível sobre o assunto. Isso porque algumas das respostas dos participantes às questões propostas pela equipe oferecem subsídios para uma discussão das metodologias empregadas no processo formativo do curso.

As respostas relacionadas à falta de tempo e espaço para o intercâmbio de vivências individuais e grupais, por exemplo, trazem à tona a importância de se programar adequadamente momentos para as trocas de saberes e experiências dos envolvidos no processo. Tal programação demanda tempo suficiente para administrar a quantidade e intensidade das atividades a serem desenvolvidas, o que pode ser prejudicado caso certas etapas se prolonguem além do esperado; se a realização de outras atividades impedirem as

atividades de sistematização segundo o cronograma inicial; ou ainda pela dificuldade de se manter um ritmo intenso de reuniões com todos os participantes de um processo formativo (HOLLIDAY, 2006).

Momentos de compartilhamento de informações e interações entre os diversos atores envolvidos, tais como palestras e mesas-redondas, foram avaliados positivamente, por “trazerem para o debate representantes de diversos órgãos e da academia”, por “ficarem claras as diferenças de postura”, pelo fato de viabilizarem “participações importantes para esclarecer a problemática” considerando que “os pontos de vista opostos elevaram o debate”, envolvendo diferentes representantes institucionais”, que foi “interessante conhecer várias experiências e todas tem o seu valor” e conhecer “instrumentos legais e encaminhamentos para a garantia de futuros trabalhos”, além de sugestões para promover mais encontros e “para se organizar mais as rodas de diálogo e debate” (CEPAGRO, 2015).

No tocante a essas questões, importa ressaltar que a metodologia de sistematização de experiências tal como vem sendo proposta por cientistas e atores de movimentos de educação popular permite incentivar o diálogo de saberes cotidianos e teóricos. Disso decorre a importância de se empreender

com igual rigor tanto o esforço por aprender e conceitualizar a partir da prática (o que vem a ser característico da sistematização), quanto o esforço por conhecer e dominar as características e os termos mediante os quais se estabelece o debate teórico atual (HOLLIDAY, 2006, p. 37).

Somando a isso a importância de se confrontar diferentes perspectivas sobre uma dada temática, conclui-se que as iniciativas do Cepagro na organização de palestras e debates têm contribuído tanto na operacionalização de conhecimentos teóricos para conhecer e transformar perspectivas e posturas diante da realidade, quanto nas tentativas de tensionar, modificar e expandir as fronteiras do conhecimento já existente. O ideal de que tais situações e experiências fossem sistematizadas segundo os preceitos sistêmicos já discutidos aqui esbarram principalmente nos obstáculos de tempo e pessoal disponível para a organização e implementação de metodologias participativas.

## • Sensibilização e educação ambiental

A noção de sensibilização para o Cepagro envolve a dinâmica resumida por Aidê (janeiro de 2017) como “apresentar o projeto para o público-alvo. É quando você vai lá provocar a pessoa para ela participar da ação”. Desse modo, ela representa um começo de mobilização, envolve comunicação, educação, mas não necessariamente um trabalho pedagógico estruturado. Os materiais de comunicação (cartilhas, vídeos) também são vistos como uma ferramenta de sensibilização/educação, na medida em que permitem apresentar as crenças da organização nas práticas alternativas que propõem e a importância do projeto para público-alvo e sociedade como um todo.

A educação ambiental, por sua vez, seria o processo que ocorre no bojo de etapas mais específicas da implementação dos projetos, quando são mobilizadas ferramentas mais elaboradas de comunicação social e que normalmente “já tem essa ideia de um conteúdo, talvez, que se queira trabalhar” (Aidê, janeiro de 2017).

Na atuação e no entendimento de outros integrantes do Cepagro, as categorias sensibilização e educação ambiental se entrelaçam e, por vezes se misturam. Isso transparece, por exemplo, quando Raoni, se referindo às ações desenvolvidas na comunidade Chico Mendes, explica que

a EA que a gente fez lá é uma EA muito na prática assim. Não é uma EA, como que eu posso dizer, uma EA panfletária, ou... Enfim, mas é uma EA... De resolver um problema ambiental, de verdade, assim, que eles tavam sentindo, que tava na pele. Que é a questão do rato, que é a questão do lixo. E aí se fez pra esse trabalho de... Por exemplo, todo trabalho de sensibilização, é baseado na EA. A sensibilização de casa em casa, de porta em porta, a sensibilização com as oficinas com as crianças, com os jovens. E fazer visitas técnicas, isso é uma baita EA. Só que a gente pouco falou que era EA. A gente queria explicar o projeto, sensibilizar, explicar para a pessoa o que... A gente pouco bebeu da teoria da EA para isso. [...] Então assim, mas a gente fala que o grande... a gestão comunitária ela só é conseguida porque ela tem dois elos, dois, duas pontas. Ou na verdade pode ser o que faz a intersecção: que é essa ponta inicial que é de sensibilização, que é EA na veia, e a ponta final que é AU, que é EA na veia (Raoni, maio de 2016, grifos meus).

Sobre essa ‘ponta final’ do projeto a que Raoni se refere, está a possibilidade de que a geração e doação do composto leve os participantes do projeto à prática da agricultura urbana. Em suas palavras, “o composto sensibiliza as famílias para produzirem suas hortas. Tendo horta, dialogando com a alimentação, com a ocupação do espaço, com ciclo do frio, do calor, da chuva, do vento, tal. E isso é uma baita EA, né?” (Raoni, maio de 2016, grifos meus).

Perspectiva similar vigora no discurso de Omar, para o qual a EA na comunidade Chico Mendes decorreu da dinâmica de ‘se juntar para a criação de estratégias para resolução de problemas locais’.

Isso pra mim é EA. É tu, é... Que na verdade tudo que é da natureza, que aí é o ambiental, ele dialoga com todos os setores. Então quando a gente vai fazer uma ação de EA, que no caso foi da RB, ele tá dialogando com a saúde, tá dialogando com o direito, tá dialogando com... Planejamento e urbanismo, tá dialogando com vários setores, com a empresa de coleta. Isso de pegar problemas e trazer propostas pra resolver eles (julho de 2016).

No projeto da RB, os diálogos propriamente ditos com relação à sensibilização ocorriam por meio das visitas domiciliares e de interlocução dos agentes comunitários com as famílias. Nos primeiros anos, o Cepagro atuou mais incisivamente na capacitação desses agentes, baseando-se na elaboração compartilhada das definições acerca do que seria transmitido ao público, tanto da comunidade quando dos grupos que recebiam, ou nas palestras e eventos para os quais eram convidados. Isso não envolveu a busca por parâmetros educativos; o que e como seria comunicado ou repassado para as famílias, naquele processo, não era alvo de dinâmicas mais estruturadas de construção conjunta ou levavam à elaboração de programas ou planos didático-pedagógicos. Essa incumbência ficava a cargo das pessoas da comunidade, mas algumas ideias e compromissos eram construídos por meio do diálogo com os técnicos do Cepagro.

Tudo a gente dialogava antes, preparava e ia. Então não tinha um protocolo. O protocolo era construído na hora, assim, mas não foi uma coisa que o Cepagro levou. A dissertação serviu para isso, para sistematizar isso. Dar nomes a essas etapas. Que não tinham nome (...) A gente tinha um... Uma forma de fazer e tal, mas não tinham nomes, não estavam estruturadas num fluxograma, assim (Raoni, maio de 2016).

Apesar de ter dado nomes e caracterizado as etapas da gestão comunitária, tanto a sistematização da equipe quanto de Raoni em sua dissertação (tal como demonstra a citação do fluxograma) não contemplou uma descrição ou sistematização da forma e conteúdo do fazer educativo envolvido nesses processos, seja dos procedimentos comunicativos, seja dos valores e princípios a serem seguidos.

Questionado sobre isso, Raoni argumentou que as relações existentes entre o grupo comunitário, famílias e instituições locais eram fortalecidas pelo fato do grupo comunitário “conhecer as formas e estratégias de comunicação adequadas, que conjuntamente encontram

soluções para o problema da comunidade”. Mas não houve mais investigações de quais formas eram essas, e nem sempre os integrantes do Cepagro acompanhavam as visitas do grupo comunitário às famílias participantes. Desse modo, concluo que não houve um processo de sistematização das experiências de sensibilização. Raoni, por exemplo, alega não saber especificamente qual o teor do que se falava, ou qual ‘mensagem de motivação’ era repassada.

Na nossa visão, era adeq... eram eficientes porque atingiam o objetivo. As famílias realmente participavam, separavam, tinham um crescente de participação das famílias, e aquela presença, daqueles, daquele grupo comunitário, daquelas pessoas numa posição de orientadora das famílias, é... tinham um resultado maravilhoso. Tanto é que tu percebe quando essa visita domiciliar deixa de acontecer, a participação das pessoas no projeto também diminui. Ou o compromisso, ou a confiança, ou a reciprocidade delas também diminui. Isso é claro, pode perguntar pras agentes comunitárias, pô, deixamos de fazer as visitas domiciliares, olha como tá vindo mais sujo o resíduo, como tá diminuindo a quantidade de material vindo. Olha como a bombona não enche mais tanto. Então, são adequadas porque é uma linguagem que todo mundo entende, é uma linguagem que é delas (...) (Raoni, maio de 2016).

Conclui-se, assim, que principal objetivo da sensibilização, no projeto da RB, era fazer com que as pessoas se envolvessem e participassem separando corretamente seus resíduos. Era esta a participação estimulada num primeiro momento, seguida da possibilidade de se envolver em encontros realizados pelo projeto e de vir a praticar a agricultura urbana ao receber o composto, o que ocorria conforme interesse da família. Nas palavras do Cepagro,

A participação das famílias se dá através da adesão ao Projeto, separando seus resíduos orgânicos e depositando nos PEVs (Pontos de Entrega Voluntários). Também participam de oficinas, palestras e reuniões oferecidas pelo Projeto. Em visitas guiadas, algumas famílias recebem, em suas casas, grupos de visitantes, mostrando seus quintais e falando de seu envolvimento e a utilização, em seus quintais, do composto produzido. Estas últimas categorias de participações não são aplicadas para todas as famílias.<sup>59</sup>

Já nos trabalhos desenvolvidos no PERV, os técnicos-educadores buscavam abordar diariamente os campistas, prezando por um envolvimento amistoso a partir da convivialidade, para que o processo de sensibilização ocorresse por meio de diálogos sobre a dinâmica da gestão do Parque e demonstração das atividades de gestão de resíduos que realizavam. A estratégia pedagógica era a de que tais diálogos pudessem estimular o comportamento de separação dos resíduos já solicitado pelas placas distribuídas pelo *camping*, e que ocasionalmente também pudessem ocasionar uma troca de saberes que contribuíssem na

---

<sup>59</sup> Disponível em: <https://cepagroagroecologia.files.wordpress.com/2015/04/gestc3a3o-comunic3a1ria-de-resc3adduos-orgc3a2nicos-subs3a2dios-para-implementac3a7c3a3o-de-projetos.pdf>.

conscientização sobre questões variadas e mais abrangentes, relacionadas ao comportamento humano e sua relação com o ambiente. Isso indica que o processo educativo é visto, nessa estratégia, como parte do processo de sensibilização e condição necessária para a realização deste último.

Todo o acompanhamento e conversas realizadas me permitem inferir que Raoni e Omar eram os atores que mais se apropriaram do conceito de EA para nomear as práticas da organização, sobretudo no âmbito do projeto RB, sendo que alguns não o articularam em seus discursos e nem o utilizavam para denominar suas práticas. O exemplo mais emblemático disso vem de Inaiá, formada em Educação do Campo, que a princípio, apresentou objeções ao enquadramento das práticas do Cepagro como educação ambiental. Ela considera que seu desprendimento do conceito se deve ao risco de que ele traga normas e comportamentos a serem impostos, e despreze uma leitura da realidade das pessoas. Isso aconteceu em suas experiências anteriores com trabalhos educativos, tal como me relatou, expressando sua visão crítica acerca da incompatibilidade entre as normatividades das teorias e a realidade concreta.

Eu acho que a gente ia pras escolas pra fazer altos discursos de ecopedagogia que me irritavam profundamente, sabe. E eu mesma me sentia péssima, porque eu sabia que no dia a dia da escola, aquilo não ia ser possível. Por 'n' razões, desde a gestão, desde tudo. Das pessoas, né, do tempo das pessoas para entender várias coisas. Pra mim EA quando você quer impor uma ideia de sustentabilidade também não é o mais adequado. O mais adequado é ler a realidade daquele grupo e a partir dali fazer o que é possível, se desprendendo muito... Se desprendendo desse conceito mesmo, de fato, do que seja EA (...). Então pra mim EA é quando você consegue olhar praquele lugar e pras pessoas e o que é possível de ser feito naquele lugar. Aí das diversas possibilidades, de dimensões que vão sendo alcançadas e talvez modificadas ou não a partir da realidade deles (Inaiá, novembro de 2016).

Alguns elementos dessa fala serão recuperados posteriormente, no intuito de demonstrar os valores que permeiam a práxis político-pedagógica do Cepagro. Questionada sobre como se configura as práticas de EA do Cepagro, Inaiá sublinha o que todos corroboraram: que a equipe não dispõe dessa elaboração, não seguindo um marco teórico definido para promovê-la, e que o enfoque educativo brota da própria aplicação dos conceitos da agroecologia. Ela destaca ainda sua intenção de fazer algo que ainda não conseguiu: levar para o grupo a concepção de educação do campo, fundamentada pela sua formação acadêmica.

## • Educação e pedagogia

Além da utilização do termo educação ambiental, outro termo passou a ser utilizado mais recentemente pelo Cepagro, tal como descrito em sua página da internet:

a educação agroecológica permeia diversas ações do Cepagro, integrando atividades práticas, reflexivas e participativas nos contextos urbano e rural, direcionadas para as comunidades escolar e acadêmica, agricultores familiares e urbanos, consumidores, grupos de economia solidária e organizações diversas. Realizamos oficinas, intercâmbios, mutirões, produção de publicações, intervenções lúdicas, formação e sensibilização de educadores e consumidores, bem como incidência política para o fortalecimento de temáticas agroecológicas em espaços educativos. Visamos estimular a mudança de hábitos alimentares e de atitudes em relação ao meio ambiente e a todas as formas de vida (CEPAGRO, 2017).

Essa definição representa a ampliação da compreensão da dimensão educativa das dinâmicas que envolvem a participação de pessoas em encontros para fortalecer a agroecologia, nos quais se desenrolam práticas e reflexões que buscam transformar e construir concepções de mundo por meio da difusão dos princípios agroecológicos.

No trabalho de observação participante realizado em 2016, pude também acompanhar o deslocamento da categoria ‘hortas escolares’ para ‘hortas pedagógicas’, que emergiu das reflexões suscitadas no âmbito de uma reunião geral do início do ano. A intenção desse deslocamento foi a de ampliar o escopo da assessoria e criação de hortas colaborativas para além dos espaços escolares. Isso sugere que o potencial pedagógico das hortas coletivas tem sido compreendido e busca ser explorado pela equipe – em sintonia com a premissa de que a educação necessariamente atravessa as práticas de promoção da agroecologia e do caráter educativo das hortas. No entanto, é importante destacar que em diversos outros momentos o termo educação assumia, nos discursos, uma conotação mais restrita, utilizado para referir-se apenas à educação escolar ou educação formal.

### 4.3 AVALIAÇÃO DA GESTÃO E PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA NAS DINÂMICAS EM DEFESA E NA PROMOÇÃO DA AU+

#### 4.3.1 Dinâmica interna/ Gestão organizacional e da aprendizagem

Processos de reflexão e aprendizagem coletiva se dão prioritariamente nas reuniões da equipe. Todos os entrevistados citaram as reuniões gerais como os momentos de reflexão e construção coletiva de aprendizados ou decisões. As reuniões que acompanhei apresentaram



pautas organizadas e com uma boa permeabilidade às questões que cada integrante quisesse trazer ou aportar às temáticas tratadas. Mas o tempo passou a ser um fator cada vez mais limitante ao tratamento de todas as demandas colocadas para tal reunião.

Nas últimas épocas, a quantidade de assuntos a serem tratados fez com que a reunião geral perdesse boa parte de seu caráter deliberativo, servindo mais ao repasse de informações e experiências entre a própria equipe.

Antes, na reunião geral se tomava decisões e encaminhava tudo no Cepagro. Só que aí a gente foi vendo que a reunião geral ela começou a ficar muito grande, enorme, era o dia todo de reunião e chegava depois do almoço aí rolava um esvaziamento, assim. E a gente começou a perceber, isso é uma percepção da entidade, a gente fala muito da autogestão, da decisão horizontal, só que a gente percebe que sempre... as referências e as tomadas de decisões e as responsabilidades pra encaminhar as coisas e assumir a responsabilidade de: 'não, isso aqui eu assumo', acabam sempre nas mesmas pessoas. Então a gente começou a perceber o seguinte: a reunião geral não tá dando mais certo porque não tá dando para encaminhar tudo. Então a reunião geral se transformou numa reunião de troca de informações, de nivelamento de informações do que tá acontecendo nos projetos, o que tá acontecendo na parte institucional, de representações em Conselhos, né, políticas, pra informar a equipe, nivelar entendimentos e encaminhar algumas coisas. Mas a reunião de coordenação colegiada é onde se toma agora... é a instância de tomada de decisões da entidade (Inaiá, novembro de 2016, grifos meus).

Isso nos aponta as dificuldades do Cepagro se equilibrar na perspectiva da autogestão, cuja perspectiva de organização horizontal tende a evitar a centralização de funções e responsabilidades nas mesmas pessoas. Pois ainda que prezando pela autogestão, a variação nos cargos e no tempo de experiência na organização faz com que funções com responsabilidades maiores sejam assumidas ou delegadas aos que estão há mais tempo ali, e que conseqüentemente possuem maior experiência e saberes acumulados. Mesmo não havendo uma hierarquia formalizada, ela pode se formar na organização pelo maior poder conferido aos que detêm mais saberes, atestando a existência das chamadas relações de saber-poder.

Vemos assim, que os processos de autogestão nem sempre permitem que todos façam tudo e todos decidam por tudo. Para que as ações sejam viáveis em tempo hábil, torna-se necessário uma divisão de tarefas e que haja alguém responsável por cada uma delas, ou seja, alguém na liderança (ainda que provisória e não autoritária). Da sua parte, este líder precisa de competências que garantam sua autonomia e autoconfiança, e por parte da organização, de confiança nas decisões a serem tomadas por ele. É grande a tendência de que

as pessoas há mais tempo na organização se sintam mais seguras de assumir tal posição de liderança, por terem mais saberes e mais confiança para tanto. As funções mais importantes passam a ser concedidas na medida em que um integrante adquire competências e habilidades, se sinta seguro para propor, decidir e executar e transmita confiança e comprometimento ao grupo.

No caso do Cepagro, o aumento de projetos e consequente burocratização (exemplificada pela necessidade de cuidar de relações trabalhistas, prestação de contas para projetos, etc.) diminuiu o tempo que era destinado às relações e trocas que permitiam que os aprendizados ocorressem pela convivência. Por isso, vale ponderar tanto o aperfeiçoamento de procedimentos técnicos que agilizem esses processos e gere tempo maior para cuidar do desenvolvimento humano e organizacional, quanto a adoção de procedimentos pedagógicos que catalisem tal tipo de desenvolvimento.

Nesse sentido, verifico que a criação de uma instância denominada coordenação colegiada ocorreu também com o intuito de delegar responsabilidades relativas às demandas da organização, tal como um processo de divisão de tarefas que, de modo articulado (por meio de reuniões entre os coordenadores), pudesse dar conta da quantidade de atividades a serem planejadas e executadas, evitando o risco de fragmentações:

A gente percebeu que se não deixar centralizado em algumas pessoas, algumas demandas ficam soltas. Chegam demandas, a gente não sabe o que fazer com elas. Então essa centralização em dar nome a essas... a uma coordenação e tal, é mais pra que quando uma coisa venha a gente tenha essa responsabilidade ou esse compromisso de olhar praquilo e tá olhando o todo, sabe. Do que se você só tem um projeto: 'não, eu toco esse projeto', e "ah, não sei o que está acontecendo" (Inaiá, novembro de 2016).

Assim, constato que as reuniões gerais correspondem ao momento e lugar privilegiado para a (i) visualização do pluralismo de pontos de vista, sistemas de valores, opções e oportunidades políticas; (ii) construção de quadros de referência compartilhados/negociados (exposição e mapeamento dos pressupostos e valores); e (iii) construção conjunta de estratégias e ações coletivas colocadas em prática.

Contudo, como os procedimentos dessas reuniões não eram estruturados objetivando a ocorrência dos processos acima citados, não havia garantias de que eles fossem efetivamente estimulados e desenvolvidos. Constato assim que tais processos, bem como o fomento do pensamento complexo e da integração inter e transdisciplinar, ocorrem mais devido ao grau de sensibilidade e competências da equipe na geração de dinâmicas que os favoreçam. Acabam ocorrendo conforme o tempo disponível e a visão crítica e experiência

dos integrantes. Em suas reuniões, dada a quantidade de temas na agenda, às vezes era preciso contar com mais objetividade e pragmatismo no encaminhamento das pautas. Para exemplificar as contribuições que tais momentos podem fornecer a uma compreensão mais abrangente, crítica e complexa de um determinado tema ou ação, relembro a importância das reflexões tecidas pela cientista social, colaboradora do Cepagro, que às vezes participava das reuniões. Na ocasião da avaliação das ações promovidas no I Encontro Municipal de Agricultura Urbana, ela contribuiu amplamente para a formação de uma compreensão mais abrangente e crítica das finalidades de tal encontro, evidenciando seu papel político, para além da execução de oficinas relacionadas à difusão de saberes e técnicas de AU, sem desmerecer também a sua importância.

Além disso, a organização não conta com processos formativos estruturados para novos integrantes, ou de formação continuada que garanta a todos a apropriação de saberes em comum. Com base nos depoimentos de todos os membros entrevistados, também foi possível constatar que os processos de aprendizagem que vêm sendo exercitados nos últimos tempos pelo Cepagro não estão pautados em um enfoque pedagógico ou educativo explícito, fundamentado em correntes de educação ou pedagogia específicas ou, ainda, estruturados e refletidos coletivamente. Desse modo, as pessoas mais novas vão internalizando procedimentos e condutas que circulam tacitamente pela organização, conforme vão convivendo e participando de seus processos, através do que os integrantes mais antigos conseguem expressar dos saberes e reflexões adquiridos em suas experiências.

Assim, a transmissão e aquisição de saberes ficam mais em dimensão tácita, a cargo da subjetividade de cada um, do que em uma dimensão explícita e intersubjetiva do processo de ensino-aprendizagem, possível de ser visualizada por todos. A importância de acessar a dimensão tácita do conhecimento já tem sido reconhecida pelo campo de gestão organizacional, considerando que

o conhecimento tácito, também denominado extra-racional, é um conhecimento de difícil mensuração racional que, mesmo assim, não pode ser considerado como irracional. A dimensão tácita do conhecimento pode estar vinculada no âmbito da subjetividade coletiva. Tem-se a percepção de que se trata de um conhecimento que se compartilha no âmbito local, nos simbolismos do saber local (TUAN, 1980; POLANY, 1983 apud FERNANDES; SAMPAIO, 2006, s.p.).

Esses autores afirmam ainda que a dimensão tácita do conhecimento é um modelo mental existente no nível da consciência que nem sempre é explicitado com facilidade, já que reside no subjetivo de cada indivíduo e que este pode não saber de que forma expressar seus saberes práticos (aquilo que sabemos fazer e não sabemos explicar como se faz, ou, ao menos, não temos elaborada ainda essa explicação).

É na convivência com os técnicos mais experientes e com as experiências proporcionadas pelo acompanhamento regular dos projetos que se desenvolvem boa parte da tomada de consciência e dos aprendizados político-pedagógicos entre os integrantes. Em mais de uma situação, Anahí descreveu se inspirar no modo de ser de Raoni e Omar, técnicos que ela acompanhou no projeto RB. Ela destacou que era notável a vontade/disposição e o ‘jeito’ (sensibilidade) destes para lidar com algumas questões. O aspecto colaborativo/cooperativo que permeia dinâmicas autogestionadas (tal como a vivenciada no curso de gestão comunitária em 2016) também a sensibilizou, bem como ver as pessoas se preocupando com o bem-estar de todos em diversas dimensões (física, mental, etc.). Em uma conversa informal comigo, sobre esse jeito mais atento e sensível de ser, ela comentou que não era assim antes de estar no Cepagro.

Apesar do Cepagro reunir pessoas com alta capacidade de aprender das vivências e das relações estabelecidas, e de difundir isso através da convivialidade, do estar junto e fazer junto, isso não significa que todos tenham o mesmo desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, até mesmo pelo tempo de envolvimento e experiências dentro da organização. Pude acompanhar momentos em que integrantes mais antigos esclareciam questões da dinâmica ou buscavam estimular a autorreflexão dos novos participantes acerca de alguns pontos (como sobre as conexões entre suas motivações e as linhas de atuação do Cepagro, sobre a importância de pensar a elaboração de projetos futuros para manutenção da equipe, sobre a perspectiva de próximos editais, etc.). No entanto, a formação desses novos integrantes em outros aspectos pode ficar defasada ao depender da ocasionalidade desses encontros e do que é ou não é dito, lembrando que a falta de um processo explícito em alguns momentos faz com que os próprios entendimentos sobre os conceitos que utilizam para designar suas dinâmicas sejam diversos, tal como vimos ocorrer com as noções de agroecologia e educação ambiental.

A efetiva participação e a autonomia não são processos que se dão natural ou espontaneamente apenas por evocá-las ou conceder-lhes um lugar. Elas dependem de uma construção, e precisamente sobre isso é que incidem as preocupações político-pedagógicas.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 67).

Difícilmente, depois de adultos, participamos de processos grupais que contribuam, de maneira deliberada e consciente para a constituição e solidez de autonomia intelectual e moral. Uma perspectiva que permita utilizar encontros e reuniões grupais com uma intencionalidade pedagógica mais forte neste sentido leva em conta que o processo da comunicação precisa estar acompanhado de preocupações com a produção da inteligibilidade dos conteúdos das mensagens, por parte de cada um, e da adoção de estratégias para dissipar a verticalidade hierárquica (mais ou menos sutil) que se estabelece nas relações de saber-poder (FREIRE, 1996).

Nas conversas sobre o caso do Cepagro, apareceram relatos sobre as tentativas de aprimorar as ferramentas de gestão, tanto financeira quanto de pessoas. Também foi citada a existência de um certo receio em relação a isso, pois a adoção de medidas e procedimentos diferenciados era entendida, por alguns, pelo viés da gestão empresarial, da produtividade e lucro, contrário à filosofia de funcionamento das ONGs ligadas aos movimentos sociais. Sobre isso, um dos integrantes pondera que “se organizar a gestão, estruturar a coisa de uma forma mais organizada quer dizer pra alguém ser mais empresarial, então talvez a gente tenha que fazer isso”. Ainda assim, ele conclui que no Cepagro a gestão é muito participativa, bastante horizontal, mesmo que não totalmente, e traz como exemplo o bom funcionamento da estrutura de coordenação colegiada para a tomada de decisões coletivamente.

Vale, com isso, lembrar que a autogestão também requer um conjunto integrado de estruturas e práticas, o que não significa recorrer àquelas da gestão empresarial, mas considerar a necessidade de haver procedimentos fundamentais para que os processos organizacionais sejam desenvolvidos com êxito.

#### **4.3.2 Dinâmica externa/Práxis político-pedagógica**

Do ponto de vista político-pedagógico, a estratégia que se sobressai nas ações coletivas do Cepagro em torno da defesa e promoção da AU+ é a de catalisar encontros e

reuniões entre diversos atores para que daí fluam trocas e diálogos, que os sensibilizem e fortaleçam seu envolvimento com a temática e a formação de redes de intercâmbios e projetos. Para tanto, o grupo não dispõe de um projeto ou plano de ação político-pedagógico refletido e estruturado conjuntamente. Em certas circunstâncias, o fato de estar inserido em dinâmicas descentralizadas, nas quais compartilham responsabilidades com outros atores, faz com que o Cepagro não se veja no papel de mediar ou facilitar as relações grupais e os processos de aprendizagem coletiva. Em alguns casos, quando sua agenda operacional contemplava o repasse de saberes para outros grupos, tornou-se nítida a preocupação de cunho pedagógico na condução desses processos.

No caso da Revolução dos Baldinhos, em que habilidades pedagógicas e organizacionais (como na mediação de conflitos) foram demandas percebidas pelo Cepagro como fundamentais para lidar com as necessidades socioeducativas daquele contexto social, a equipe passou a questionar se seu perfil seria o mais apropriado para seguir no projeto. Querer se retirar da posição de tutoria do projeto RB pode ser considerado um indicativo de que não se compreendem como organização de cunho socioeducativo para trabalhar no contexto de comunidades. Ainda assim, pude presenciar encontros com atores da comunidade Chico Mendes em que os técnicos do Cepagro conduziram metodologias participativas para envolver atores da comunidade e construir propostas coletivas para encontrar soluções às questões da RB.

Quando ocorre de modo intencional, a difusão e popularização de conhecimentos técnico-científicos para outros grupos é mais estruturada, seja na forma de cartilhas e outros materiais impressos ou audiovisuais, seja pelas oficinas e formações que a equipe promove. Nestas últimas, também praticaram um leque diversificado de metodologias pedagógicas cujas estratégias principais eram sensibilizar e envolver os integrantes em suas dinâmicas, tal como descrevi ter ocorrido no curso de gestão comunitária de resíduos sólidos.

Não obstante o reconhecimento de que a educação permeia transversalmente suas diversas linhas de intervenção, o Cepagro considera que a educação não é a principal área para qual a entidade se dedica. Contudo, demonstram a consciência de que ela se desenvolve como um produto de suas ações e frequentemente se preocupam com a dimensão educativa dos processos sociais em que se envolvem, como será explicitado mais adiante. Tal preocupação, no entanto, não envolve uma entrada teórica no assunto ou a adoção de abordagens pedagógicas. A investigação realizada por meio de entrevistas aponta que isso se relaciona com o receio de restringirem-se a um ou outro viés educativo, pois consideram que

isso poderia levar ao enrijecimento de seus processos e a uma atitude impositiva que pudesse reprimir a livre busca e uso dos conhecimentos. Ao criarem sua própria maneira de agir pedagogicamente, não querem fixá-la de um modo prescritivo/normativo e correr o risco de serem arbitrários.

Neste sentido, Guarani expressou-me que:

a gente acredita que faz uma prática social que provoca uma educação popular. Porque senão a gente fica muito dout... é, seria muita doutrina, né, se nós estabelecermos uma metodologia de formação exclusiva, ou específica, ou querer enquadrar os públicos num formato único. Então acho que isso vai dando essa característica de não ter, principalmente uma linha filosófica de trabalho. Existem princípios, existem regramentos, e volto a dizer, as organizações, principalmente as organizações não-governamentais do campo da agroecologia [...] são muito dinâmicas na forma de se manter. E se manter faz parte então de se atualizar nas questões contextuais, nas questões conceituais (...) (Guarani, fevereiro de 2017, grifos meus).

Aparece neste discurso o receio de promover um tipo de educação que seja muito doutrinária, o que me levou a reconhecer, no uso deste termo, uma carga negativa, de um tipo de educação que deve ser evitada. Ultimamente, o termo doutrina tem sido usado num sentido pejorativo que qualifica o tipo de educação que tenta manter e impor crenças e valores sem deixar espaço para o reconhecimento da diversidade de crenças e opiniões alternativas que podem coexistir. Para além desse sentido, encontramos diversas outras definições que não têm, em princípio, nenhuma conotação negativa<sup>60</sup>.

Em minha interpretação, a escolha de uma vertente ou matriz pedagógica não está necessariamente associada com uma postura excessivamente apegada a uma doutrina e à aplicação rígida de seus princípios, de um modo que prejudicasse a flexibilidade característica do perfil de trabalho Cepagro. Resgatando a polarização que Freire (2005) estabelece entre

---

<sup>60</sup> Conjunto de princípios em que se fundamenta um sistema religioso, político ou filosófico; ideologia, sistema, teoria; 2 REL Crenças e dogmas da fé católica; catequese cristã; catecismo, catequismo; 3 Crença ou opinião firme a propósito de algo; convicção, opinião; 4 Instrução ou conhecimento que se adquire por meio de estudo e leitura; erudição, sabedoria, saber; 5 Sistema que cada indivíduo adota e que lhe serve de guia em sua maneira de agir; norma, preceito, regra; 6 Discurso (geralmente religioso); ensinamento, prédica, pregação; 7 JUR Conjunto de ideias e interpretações que a jurisprudência tende a observar quando da aplicação de uma lei; 8 POR EXT Opinião defendida por um ou vários juristas a propósito de pontos de direito sobre os quais não há consenso; 9 ETNOL Melodia ritual cantada em terreiros de Rondônia; ponto; 10 POLÍT Formulação de princípios que devem servir de base para a atuação política de setores específicos de um governo. Segundo o dicionário Michaelis. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=W014>. Acesso em: 12 jul. 2018.

sectarização e radicalização, relaciono isso também a um receio de sectarização por parte da organização, ao não nomear sua postura político-pedagógica.

O termo sectarismo, derivado de seita, é também usado com a mesma conotação negativa de doutrina e remete ao apego exagerado a um ponto de vista ou ideologia e falta de abertura ou tolerância com os demais. Já o radicalismo, apesar de também ter uma conotação relacionada ao que é drástico e inflexível, pode ser entendido como alcançar a raiz, os fundamentos do que faz algo ser o que é. E é por isso que o grande pensador e educador brasileiro Paulo Freire estabelece uma distinção entre estes termos, assumindo que

a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada (FREIRE, 2005, s.p.).

Enquanto um declara que os trabalhos do grupo pautam-se na ‘pedagogia do vai fazendo’, outra integrante a caracteriza como a ‘pedagogia da intuição’, fazendo referência à corrente francesa do intuicionismo. Em pesquisa posterior, descobri que, em linhas gerais, esta concepção deriva da filosofia de Henri Bergson, que considera a intuição como um instrumento privilegiado no processo de construção ou acesso ao conhecimento (SAYEGH, 2008).

Vemos, assim, que a dimensão da educação comparece no espaço cognitivo do grupo, mas sem deflagrar uma incursão mais aprofundada neste vasto e complexo campo de teorias e práticas. Um grupo de estudos chegou a ser formado por integrantes envolvidos com a criação de hortas escolares e com a co-gestão do PERV para cobrir esta lacuna. Mas esta iniciativa não continuou após o término destes projetos, já que isso desmobilizou a equipe dado que alguns integrantes não conseguiram manter seu envolvimento com o Cepagro. Kaike, que se manteve atuante na organização, relembrou a história e considera interessante a retomada do debate acerca das linhas de pensamento pedagógico. A esse respeito, ele pondera (ao ser questionado sobre o que é importante fazer ou que seja feito num processo educativo):

Vou ficar te devendo, vou pensar um pouco assim. Mas é legal porque a gente não para muito pra pensar, né. Vai fazendo, e... Vai fazendo. Às vezes é até importante assim, porque essas reflexões fazem crescer também, fazem melhorar o trabalho. Mas poxa, como é que... bacana que eu nunca pensei nisso, que eu não sei responder isso. E também não sei, acho que tenho pouca experiência, por mais que eu mantive essas atividades, tudo ainda é tudo muito novo. Por exemplo, eu não me consideraria um educador popular, assim, que nem o Dodô [educador e co-fundador de uma



importante ONG de educação popular existente na comunidade Chico Mendes] se considera ali. Apesar de estar lidando com práticas educativas e tal, porque eu sei que acontece, a educação, a autoeducação e a troca ali. Mas acho que seria mais um instrumento que acompanha também um trabalho técnico assim. Que a princípio seria a minha formação até agora, aprendi um monte de coisa técnica que posso compartilhar. E acho que essas práticas educativas ajudam a repassar esse conhecimento, a aprimorar eles também (Kaïke, novembro de 2016, grifos meus).

Apesar de não se dedicarem ao estudo do estado da arte das ecopedagogias ou de estratégias para aprendizagens transformadoras ecologizadas, a maioria dos integrantes do Cepagro são reconhecidos pelas suas habilidades socioeducativas (comunicativas, interpessoais) na difusão dos saberes e práticas agroecológicos. No entanto, a condução desses processos fica a critério de quem está à frente de cada intervenção específica, já que suas estratégias político-pedagógicas não foram alvo de reflexões ou elaborações conjuntas, ou ainda de pesquisas sobre, por exemplo, como lidar com os diferentes públicos do meio urbano, ou com as dificuldades encontradas em comunidades de baixa renda. Podem perder, com isso, a garantia de que a postura de cada integrante nestes contextos esteja firmemente afinada aos princípios e valores preconizados pela perspectiva agroecológica.

A facilidade para o desenvolvimento de relações interpessoais em distintos contextos vem mais da convicção ético-política e trajetória pessoal dos técnicos-educadores (cujas experiências, apesar de pessoais, também foram proporcionadas pelas vivências do trabalho no Cepagro). Se um ator-chave é aquele considerado de importância crucial num dado arranjo social, podemos considerar que Raoni foi um “ator-chave-mestra” no contexto de atuação do Cepagro, pela quantidade de relações estabelecidas e ações por ele protagonizadas. Reconhecido como uma liderança carismática, por ter o perfil de ‘trabalho comunitário’ e pela quantidade de frentes de trabalho que conseguiu abrir, é até hoje referência para a equipe, que o citou diversas vezes em reuniões e nas entrevistas comigo. Sua dedicação à dimensão política dos processos de luta pela defesa e promoção da AU amadureceu sua “vocação” para a política institucional. Com sua candidatura a vereador da cidade de Florianópolis, se elegeu como um dos candidatos mais votados. Essa transição de um ator para a esfera política se enquadra em uma das rotinas comuns de interação Estado-sociedade observadas no Brasil durante o governo Lula (ABERS; SERAFIM; TATAGIBA, 2014).

Entre outros, Omar também é reconhecido pelo grupo pelos seus atributos pedagógicos. Tentando entender com ele o desenvolvimento dessa competência, Omar

relembra que a participação em um projeto cultural que utilizava metodologias participativas fez diferença em sua trajetória, a importância que aprender a partir da prática teve no ‘jeito de realizar as suas ações’: “Então isso foi uma coisa que quando eu vi eu já tava fazendo, já sabia fazer. Coisa que não... parece que passou pro meu corpo de uma forma melhor, que ele assimilou” (Omar, julho de 2016).

Quanto ao componente educativo visualizado nos trabalhos com hortas pedagógicas e compostagem, Omar considera, numa perspectiva similar à de Raoni, que ela promove um tipo de educação com a natureza, que intervém na forma pela qual a pessoa se relaciona com os resíduos provenientes de sua alimentação. Com ‘a prática sendo o objeto de interessar a teoria’, ‘a natureza dialoga com a pessoa’, uma vez que ela consegue visualizar as transformações ocorrendo no cultivo ou durante a decomposição dos restos de alimentos. O interesse suscitado a partir disso é que levaria à busca por conhecimentos pertinentes para se entender os fenômenos socioecológicos observados e/ou vinculados a essas práticas. Ou levaria, também, ao interesse em participar da ação, a aprender para desenvolver as técnicas ensinadas.

E muitos saiam de dentro do camping dizendo que vai fazer composteira, começar a separar resíduo, quer ter horta em casa. Então a pessoa sai sensibilizada, muitas vezes sem a gente falar nada. (...) Então, a quantidade de elogios é maior que as críticas negativas. Só que a gente precisa sempre equilibrar e buscar que esse espaço seja um espaço encantador, um espaço provocador de mudanças comportamentais. (...) A transformação pessoal ela é gradual e estocástica<sup>61</sup>, né. Na academia a gente falaria assim. Mas a transformação é lenta. E a gente não pode esperar nada de ninguém. Então a minha visão pessoal é que: eu estou em transformação e acredito que a pessoa que tá misturando [o lixo], que ainda não acordou. Ela tem o tempo dela também. O tempo dela, para ela enxergar, vai depender do que ela tá buscando. E de repente, vai chegar uma criança, um dia, num adulto, ou em outra criança, que vai encostar uma informação nela e ela vai começar a se sensibilizar lentamente. E a mudança é individual (Murici, abril de 2016).

Nesse sentido, apesar de reconhecerem a necessidade e a importância do tipo de mediação promovida entre os saberes e os sujeitos, fica claro que, em alguns dos discursos aqui apresentados, se mantém obscurecida a relevância que o próprio papel do mediador e da mediação têm nos processos de sensibilização e aprendizado. Achar que a sensibilização ocorre porque ‘a natureza dialoga com a pessoa’ (Omar), ‘muitas vezes sem a gente falar nada’ (Murici) – no sentido de não falarem algo diretamente para a sensibilização, sem considerar o papel dos diversos outros diálogos estabelecidos com aquelas pessoas – ou que ‘o próprio fato de se fazer compostagem é uma EA’ (Ubiratan), indica uma maior valorização

---

<sup>61</sup> Diz-se estocástico um processo cujo modo de evoluir é indeterminado e possui múltiplas direções possíveis.

dos aspectos técnico e prático em detrimento do processo de dialógico e de significação da experiência prática pelos sujeitos.

Vale notar que demonstravam em seus discursos expectativas de que a produção do composto, por si só, já seria um estímulo suficiente para que a prática da agricultura se desenvolvesse no bojo da comunidade. Alguns integrantes alegaram também que a existência de uma ligação prévia com a agricultura também poderia fortalecer a participação no projeto, já “que também lá no caso da Revolução dos Baldinhos tem essa presença de pessoas do interior, que tinham na sua cultura, o hábito de plantar” (Omar, julho de 2016). Essa visão se torna problemática se considerar que ela diminui a necessidade de um programa educativo para fomentar a disposição das pessoas a se envolver com a AU, como se ela fosse ocorrer espontaneamente. Do mesmo modo, a produção do composto por si só não tem a capacidade de sensibilizar e induzir comportamentos de plantio, sem que haja um trabalho – educativo – de esclarecimento, sensibilização e motivação para seu uso.

De tal modo, esses discursos mostram que pode haver um esvaziamento da dimensão humana, valorativa e política, existente na relação de apropriação de técnicas destinadas a determinada finalidade prática (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Isso se expressa na práxis mais tecnicista e pragmática de alguns integrantes, cuja perspectiva é a de achar que a horta ou a compostagem, por si mesma, faria todo o trabalho educativo e de sensibilização por trás da ampliação da consciência e cuidado com a terra, consigo mesmo, etc. Assim, deixa-se de visibilizar a importância do papel do educador ou facilitador que está conduzindo o processo, e das habilidades político-pedagógicas necessárias à sua práxis.

Para além dessas questões, cabe ressaltar que as dificuldades enfrentadas na manutenção e consolidação do projeto RB são também reflexo das dificuldades que a inovação do sistema de gestão enfrentam no sistema social brasileiro, a exemplo da morosidade e engessamento burocrática para efetivar a PNRS, a qual ainda não é realidade na maioria dos municípios brasileiros.

E se, por um lado, a proposta educativa do Cepagro deixa de acompanhar o vasto campo de teorias e práticas de EA e sua crescente politização, nem por isso ela deixa de ter um forte viés sociopolítico, uma vez que suas ações coletivas estão constantemente vinculadas ao exercício de pressões nos níveis institucionais, rumo às mudanças democraticamente identificadas como necessárias por grupos locais.

### • Participação e autonomia nas ações de gestão comunitária dos resíduos e AU

Uma participação genuína deve ser medida pelo poder de iniciativa conquistado pela comunidade, pelo espaço para experiências reais locais, pelo grau de simetria nas relações entre os cidadãos e os diferentes níveis do Governo, pelos mecanismos existentes para acordos de resolução de conflitos, pela natureza do processo de planejamento, pelo acesso aos meios de comunicação. Mas, também, pela capacidade das entidades comunitárias de encontrarem um equilíbrio em suas duplas funções de críticos do sistema e de proponentes de soluções construtivas (SACHS, 1986, p. 162).

Como já mencionado anteriormente, a participação nos projetos geralmente se dá em função dos processos chamados de sensibilização. O que geralmente condiciona a participação é a especificidade de cada projeto, relacionada às problemáticas que busca atender, bem como ao público-alvo a que se destina.

Iniciativas substanciais de promoção da participação e autonomia que atinjam níveis da tomada de decisão conjunta geralmente fogem do escopo dos projetos do Cepagro, em boa medida pelo fato destes exigirem competências específicas para o seu desenvolvimento. Mesmo assim, extrapolando o escopo de suas condições, o Cepagro investe esforços na promoção do desenvolvimento da autonomia intelectual e grupal com seus públicos-alvo, por meio do compartilhamento dos saberes e perspectivas que possuem. Isso, no entanto, decorre mais dos princípios e do código de valores que a equipe carrega em suas práticas do que de momentos estruturados de capacitação e de processos decisórios, com metodologias delineadas visando à elaboração conjunta e refletida de suas estratégias e planos de ação.

Em minhas observações, tornou-se nítida a preocupação com o incremento da autonomia no sentido de empoderamento das pessoas envolvidas em seus projetos, embora isso aconteça apenas com as pessoas que podem e/ou querem conviver com os técnicos e adquirir os saberes (e, com isso, a autonomia) necessários para atuar em conjunto.

Desse modo, interpreto que, em sua práxis, as possibilidades de incidir na autonomia dos sujeitos derivam da tentativa de apresentar um sistema de crenças e práticas diferenciadas, que sensibilize as pessoas para participarem dos projetos de promoção da agroecologia. A intenção de

provocar uma crença naquela pessoa que ela pode mudar a situação dela, para isso é preciso apresentar outra crença, um outro sistema de crenças para as pessoas. [muitos não participam ou se envolvem, mas] é isso... joga um monte de semente assim, e alguma vai brotar” (Aidê, janeiro de 2017).

Essa perspectiva parece bastante sintonizada com a função do educador expressa na perspectiva freireana, para a qual

[...] a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do 'status quo' porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996, p. 70).

No contexto do projeto de gestão comunitária, quando questionado sobre a perspectiva de que os outros benefícios vistos na compostagem e na AU, para além dos econômicos, pudessem ser mobilizados na comunidade para que ela própria tomasse para si essas ações de maneira voluntária e autônoma, Raoni argumenta que

Então eu acho que é bem desleal falar de condições quando eles estão prestando um serviço público, que é um serviço básico público, que é tratar resíduos. Alguém está ganhando para fazer isso. Alguém está ganhando, então nada mais justo seria eles ganharem. Então eu conseguiria fazer uma avaliação mais concreta se a gente tivesse essa implementação onde que a prefeitura paga pelas toneladas que são feitas compostagem, ou desviadas do aterro. Porque se eles não tivessem fazendo isso lá, tem uma empresa ganhando para fazer isso, o problema é que não consegue abrir brecha para esse modelo ser considerado também um modelo de tratamento de resíduo. Então, é muito porque é um trabalho pesado, tu tem visto, né. Fazer esse trabalho de ir nas casas, orientar, depois ir com a COMCAP coletar, fazer a compostagem, lavar as bombonas, voltar as bombonas, deixar o galpão adequado, pegar o composto, peneirar, secar, embalar, tal, tal. E ainda ter tempo de comercializar, para isso gerar renda. É desleal, é desleal, assim, todo um serviço que é feito, que vai ser gratuito, para gerar renda do produto final. Então, o aterro sanitário, ele cobra cento e cinquenta reais para fazer isso. Ele cobra, e depois ele tem o gás. Então porque não fala assim: 'não, a gente vai dar o lixo para vocês e vocês vão gerar renda do gás'. Seria a mesma coisa entendeu? E eles falam isso pro aterro sanitário? Não falam. Então é isso, é, é aí que tá a deslealdade entendeu? Não dá para comparar essas coisas, enquanto não der a condição mínima, não dá para comparar. Agora assim, se pagasse esse básico, daria para mais gente trabalhar, gerar mais composto, aumentar, aumentar, e aí da renda do composto, ou da AU, que são todas atividades que, poxa, se elas minimamente não forem subsidiadas, ou minimamente uma injeção inicial para a coisa girar não acontece. É desleal, entendeu. É desleal, porque quando o cara vai montar um prédio, ele tem subsídio. Ele não paga imposto, e por que que uma atividade dessa comunitária não tem nenhum apoio, numa visão de subsidiar, ou minimamente, pagar pelo serviço que tá fazendo? (Raoni, maio de 2016, grifos meus).

Apontando a injustiça institucional que ocorre para viabilizar um modelo de gestão participativo e comunitário, nota-se que a busca pela autonomia neste caso toma mais a forma de uma luta política pela igualdade (igualdade de condições, igualdade de direitos) junto ao

Estado do que a geração de processos de incremento da autonomia intelectual e local, independentes do auxílio ou suporte estatal.

Na perspectiva de alcançar uma democracia verdadeiramente participativa pelo princípio da autonomia, Held (1987) expõe que as pessoas deveriam ter, pelo menos, a quantidade mínima de recursos exigida para o exercício de seus direitos, já que sem uma base mínima de recursos as pessoas permaneceriam bastante vulneráveis e dependentes de outras, e sem a capacidade de exercer plenamente escolhas autônomas ou de se dedicar às oportunidades formalmente apresentadas a elas. Assim, numa perspectiva de ampliação da participação, a promoção de condições e de educação para a autonomia torna-se fundamental, pois

se os cidadãos forem incapazes de gozar as condições para uma ‘participação efetiva’ e uma ‘compreensão iluminada’, é improvável que a marginalização de grandes categorias de cidadãos no processo democrático seja jamais superada, nem que os círculos viciosos de participação limitada ou de não participação sejam rompidos (HELD, 1987, p. 251).

Para o Cepagro, considerando a falta de suporte às condições de existência dos projetos e num cenário em que o Estado não assegura minimamente as condições do trabalho nas e das comunidades pobres, é difícil fazer avançar processos com amplos níveis de participação para o aprofundamento democrático e ecocidadão.

A gente acredita que eles podem ter autonomia, a gente acredita também que essas coisas... a gente eu falo mais eu assim também. Que são coisas de longo prazo. Não são coisas de dois, três, quatro, cinco anos, pode ser que levem vinte. Para que isso realmente aconteça. Também acredito que, no caso da RB, a gente já deu um empenho. Eu acho que a gente já trabalhou tempo suficiente de forma voluntária, para achar que vai vir do voluntariado, eu acho que não. Eu acho que a gente tá inserido num sistema econômico em que as pessoas que tão ali, ou elas fazem aquela atividade ou elas fazem outra para poder comer, habitar... se deslocar, ou elas fazem essa atividade e elas são remuneradas para isso. Então também acho que... E nada mais justo. Alguém tá ganhando pra isso. Então eu acho que sim, eu acho que tem que ter, pra gente começar a pensar se é viável ou não, a gente tem que dar as condições minimamente equiparadas. E hoje as condições não são equiparadas assim, na minha visão. Agora sim, eu acho que tem condições, eu acho que a estrutura social, territorial deles, também limita algumas coisas, pelo não-histórico de ações cooperativas ou... Pelo não-histórico de terem autonomia com seu próprio trabalho, eles sempre são mão de obra para alguém ou para algum explorador. Eles não tem o histórico de poder ter domínio da sua mão de obra, né. Então tudo isso faz com que diminua a autoestima. Ou a esperança de que vai dar certo é baixa também, pelo histórico. E assim é a massa periférica desse país, que é desqualificada justamente para não poder se empoderar e tomar a fr... E retomar a sua força de trabalho, que foi retirada delas para servir a alguém. Então quando a gente propõe uma autogestão, ou a gente propõe um processo autônomo de gestão e de reprodução da vida e de geração de renda, e de organização social, dentro do espaço, também é um desafio. E a gente não acha que vai desconstruir um conceito

colocado, um modelo colocado, em quatro, cinco, seis anos. A gente vai precisar de duas gerações aí, para conseguir. Eu acho né (Raoni, maio de 2016).

Diante do exposto, fica clara a visão compreensiva do Cepagro e sua luta para que a técnica da compostagem produza benefícios sociais mais amplos e comprometidos do que aqueles que têm caracterizado a ascensão das abordagens pragmáticas relacionadas a uma mera estratégia economicista para resolver a problemática do lixo (LAYRARGUES; LIMA, 2014). No entanto, se deparam com diversos desafios para que um processo social e educativo se sustente em bases que aproveitem “o potencial crítico da articulação das dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e ecológicas na reflexão sobre o padrão do lixo gerado no atual modelo de produção” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 31).

De modo geral, os cidadãos possuem poucas ferramentas que permitem exercer um verdadeiro controle no cuidado do meio ambiente, considerando que muitas vezes não conhecem a profundidade das inter-relações nos ecossistemas e não compreendem até que pontos os fatores interagem entre si (LACREU, 1998). Assim, torna-se mais distante uma tomada de decisão relevante e coerente com o que de fato acontece na problemática ambiental. Assim, reforço a importância que a existência de um processo pedagógico assume neste processo, uma vez que as atitudes de “perceber, sentir, interpretar, conhecer, agir e integrar, em constante transformação, são dimensões conexas da educação e fins de auto-realização” (LOUREIRO, 2004, p.39).

LEFF (2000) argumenta que

a incorporação de uma racionalidade ambiental no processo de ensino-aprendizagem implica um questionamento do edifício do conhecimento e do sistema educacional, enquanto se inscrevem dentro dos aparelhos ideológicos do Estado que reproduzem o modelo social desigual, insustentável e autoritário, através de formações ideológicas que moldam os sujeitos sociais para ajustá-los às estruturas sociais dominantes. O ambientalismo surge num processo de emancipação da cidadania e de mudança social, com uma reivindicação de participação popular na tomada de decisões e na autogestão de suas condições de vida e de produção, questionando a regulação e controle social através das formas corporativas de poder e o planejamento centralizado do Estado. Esta demanda de democratização no manejo dos recursos volta-se também para a gestão dos serviços educacionais.

Nesse sentido, argumento que os processos de gestão e organização desencadeados pelo Cepagro tem um componente tanto político quanto pedagógico que enfrentam desafios similares: serem explicitados e fortalecidos apesar da falta de suporte para isso. Apesar dos desafios encontrados, o fortalecimento da base educativa destes processos – isto é, da

incorporação de maiores preocupações com os aspectos da formação humana e de uma ecocidadania nas práticas da AU – poderiam atuar no seu próprio fortalecimento e disseminação no bojo de outros grupos e comunidades, liberando-as da lógica estritamente economicista e/ou da dependência econômica preponderante nas dinâmicas atuais.

#### • Avaliação da práxis político-pedagógica

Admitindo o risco de sintetizar de modo parcial e incompleto as perspectivas e valores que se orientam a práxis político-pedagógica dos integrantes do Cepagro, o Quadro 8 apresenta os recortes mais representativos do *corpus* das entrevistas, material da pesquisa utilizado para esta análise. Considerando que não há um alinhamento teórico-metodológico explícito da práxis pedagógica de seus integrantes, pude aferir apenas como a concepção de cada integrante contribui para a avaliação descrita a seguir.

A análise de discurso permitiu identificar diversos elementos compatíveis com o paradigma simbiossinérgico/ ecocêntrico-ecossocial (apresentado anteriormente no Quadro 5, capítulo 2, item 2.1.2), no qual o desenvolvimento é valorado entre as relações humanas e naturais, com respeito às diversas cosmologias e culturas existentes, com a consciência e a crítica ao modelo atual de organização social. O que tornou possível essa inferência foi o aparecimento de valores como a cooperação, respeito e diálogo, bem como a crítica ao modelo social e produtivo dominantes. Ainda de acordo com essa tipologia, sua perspectiva está mais próxima do paradigma educativo humanístico ou hermenêutico, no sentido de que, em oposição à tradição positivista do conhecimento, valoriza no processo educativo os processos e interações baseadas no diálogo, as experiências pessoais do indivíduo, a interação dialógica para a criação de significados e transformação pessoal, ao em vez de buscar a imposição de uma verdade estabelecida (LIBÂNEO, 2005).

Alguns recortes dos discursos e as práticas da organização que contribuem para avaliar a práxis político-pedagógica do Cepagro indicam também sua relação com o paradigma educacional inventivo, voltado à mobilização e construção de saberes contextualmente pertinentes, visando à resolução de problemas concretos identificados de modo colaborativo. Entretanto, sua prática só enquadra no viés sociocrítico na medida em que a equipe se atenta ao caráter pedagógico dos espaços e momentos formativos existentes em seus projetos para promover e fomentar (i) a participação e a reflexão crítica dos atores neles envolvidos e (ii) a mobilização de conhecimentos dialéticos, colaborativos e emergentes,



derivados de investigações críticas e sobre a complexidade das conjunturas em questão (SAUVÉ,1997; LIARAKOU; FLOGAITIS, 2000).

Quadro 8 – Recortes do *corpus* do estudo que indicam os principais valores e perspectivas político-pedagógicas do Cepagro.

Como o Cepagro promove a educação?	Elementos para interpretações/ inferências
<p><b>Aidê:</b> Mesmo antes de começar os trabalhos, se for pegar os projetos do Cepagro, você vai ler sempre tem as palavras <u>sensibilização, conscientização, mobilização</u>. E tudo isso é um tipo de trabalho educativo, se a gente for ver, com as pessoas. (1) Então, <u>a separação do resíduo orgânico na fonte, é um trabalho de educação. Você falar que a agroecologia é mais do que plantar sem veneno, é um trabalho de educação</u>. Falar pros consumidores a importância de consumir alimento orgânico, mais do que eles não consumirem veneno. A Dandara lá na feira ela faz um trabalho de educação com as pessoas também. (...) (2) <u>Porque a educação eu acho que é você... Não é mudar a cabeça das pessoas só, né. Também tem que existir muita mudança de mentalidade, mas é construir uma identificação com aquilo. (...) Se é pras pessoas continuarem cuidando, tem que ser essa molecada que vai cuidar, então que elas se identifiquem, participem... Pra você gerar essa participação</u>. E o mesmo é com o meio ambiente, e com aquilo que a agroecologia busca cuidar mesmo. (3) <u>O meio ambiente, considerando que nós somos o meio ambiente também, né. A gente tá dentro do meio ambiente, se tiver [ruim], nós tamo [ruim]. Não vivemos separado</u>.</p>	<p>(1) Educação racional-positivista e/ou pragmática (apenas separação de resíduos, transmissão de informações objetivas). (2) Educação baseada no diálogo, construção de entendimentos e identificações, cooperação. - Estímulo à participação/mobilização e não só mudanças de comportamento, mas conscientização. (3) Visão complexa de meio ambiente, não entendido apenas como o meio natural, interdependência da qualidade ambiental e qualidade de vida das pessoas.</p>
<p><b>Inaiá:</b> A EA tem que “ter a ver com a realidade das pessoas, ler a realidade que aquela comunidade, aquele grupo vive, e partir dali o que é possível ser feito. (1) <u>Porque também tem que respeitar as pessoas, elas fazem parte desse ‘ambiente’, né. Compreender o tempo das pessoas para entender as coisas. (...) (2) É conseguir entender qual é a realidade deles para poder tá trazendo eles para participar</u>. E nosso âmbito aqui é um pouco isso. A própria RE tem uma dinâmica muito de trabalho coletivo, e isso exige que você tenha pré-disposição pra tá</p>	<p>- Contextualização (1) Respeito ao ser humano, seu tempo e sua história. Visão complexa de meio ambiente, não entendido apenas como o meio natural. (2) Educação como relação dialógica, com construção de entendimentos e</p>

<p>interagindo com outras pessoas. E tem as diferenças, e tem os enfrentamentos. Então, uma disposição também para estar nesse ambiente de confronto. E com isso perceber que só juntos também tem mais força. Mas eu acho que, se a pessoa não tá com muita disposição pra ficar discutindo as coisas em grupo também não vai ficar indo em reunião. <u>Porque pra chamar as pessoas pra participar de atividades, você tem que tá bem assim, é... tem que ter algo que realmente interesse praquela pessoa pra ela sair do seu conforto e ir participar de uma atividade?</u></p>	<p>identificações.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estímulo à participação/mobilização, mas vindo como pré-requisito a disposição para envolvimento em processos democráticos.</li> <li>- Visão não romantizada dos processos de mobilização social (pessoas se envolvem segundo seus interesses).</li> <li>- Reconhecimento e valorização sociocultural de sujeitos históricos:</li> </ul> <p>[...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não podem fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência <i>intencionada</i> ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2009, p.38).</p>
<p><b>Omar:</b> “Em termos de coordenar, de como a gente faz o trabalho em grupo, eu não sei se a gente tem isso sistematizado. Acredito que não. Esse trabalho assim, do grupo. (...) (1) <u>Mas sempre veio por esses princípios: de não fazer o trabalho, mas tentar fazer com que o grupo veja que é importante fazer o trabalho, e eles... Tomar as decisões juntas, né.</u> (2) <u>Cada técnico traz uma bagagem diferente. O Raoni fez um trabalho lá, que não foi o mesmo que eu fiz, que não é o mesmo que a Juçara tá fazendo.</u> Mas a gente tenta nos perfis, trazer assim pelo menos... (3) <u>Profissionais que consigam respeitar as opiniões, e partir daí ter um diálogo.</u> E não assim: ‘ah, vai ser do meu jeito e deu’. <u>São pessoas que conseguem entender e dialogar com o grupo que tá lá.</u> (4) <u>Mas a gente viu também que enquanto Cepagro a gente precisa de ajuda.</u> Porque, por exemplo, a gente na agronomia não tem uma formação pedagógica, (2) <u>é muito dessa prática</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Valorização da participação e de processos decisórios democráticos/horizontais.</li> <li>(2) Educação dependente dos saberes tácitos portados por cada pessoa na posição de educador(a)</li> <li>(3) Ética do respeito pelos valores democráticos, Educação como relação dialógica e voltada à resolução de problemas.</li> <li>- Reconhecimento e valorização sociocultural de sujeitos históricos:</li> </ul>

<p><u>nossa, sabe, de como a gente lida com as coisas”.</u></p>	<p>‘O conhecimento é aquilo que criamos, interativamente, dialogicamente, conversacionalmente, sempre dentro de nossa cultura e sua linguagem’ (LIBÂNEO, 2005, p.36).</p> <p>(4) Importância/ Necessidade de formação pedagógica</p>
<p><b>Kaike:</b> considera que a visão educativa é fundamental para o papel a ser desempenhado pelo Cepagro, porque:</p> <p>“São projetos que não são simplesmente resolver um problema ou prestar uma assistência técnica. (1) <u>Envolve muito o crescimento de um grupo</u>, também, das pessoas que estão envolvidas. Essas práticas participativas, <u>escutar</u> o que que a pessoa a qual o projeto tá oferecendo alguma atividade... <u>Que tenha um desenvolvimento pessoal e de conhecimento, e evolutivo, assim</u>. E aí acho que isso é bem interessante assim, porque (2) <u>cria aprendizados de todos os lados. Acho que quem tá ensinando tá aprendendo também, né. E quem tá aprendendo tá assim... Ensinando. Essa via de mão dupla que eu acho que a educação propõe</u>. E aí eu acho que você estando aberto a isso, tendo uma consciência que você tá trabalhando com educação, dessa forma... Acho que todo mundo ganha, são projetos que se enriquecem. (3) <u>São conhecimentos que são melhor fixados, porque tem abordagem horizontal</u>, não tem uma... Não é um técnico conhecedor de um assunto, sabe, não tem essa hierarquia de conhecimento. <u>A gente tenta harmonizar isso de maneira mais horizontal e com isso facilita o aprendizado dos dois lados, tanto das pessoas que tão sendo assistidas por um projeto quanto de nós técnicos que tamo exercendo essa função”.</u></p>	<p>(1) Educação transformadora, baseada no reconhecimento e valorização sociocultural de sujeitos históricos.</p> <p>(2) Educação como relação dialógica e voltada à resolução de problemas.</p> <p>(3) Valorização da participação e de processos decisórios democráticos/horizontais.</p> <p>-Na perspectiva educativa sociocrítica, comunicação não é só processo de fala, igualmente importante é o processo da escuta (FREIRE, 1996).</p> <p>“O educador não é aquele que somente ensina, mas aquele que, durante a ação educativa, é também educado pelo diálogo com o educando” (FREIRE, 2009, p. 68).</p>
<p><b>Quais estratégias pedagógicas para o trabalho?</b></p>	<p>-----</p>
<p><b>Murici:</b> (1) “Para você ver a reação da <u>mudança</u> da pessoa, para você ver a reação dela aqui dentro, <u>você tem que saber da onde que ela vem</u>. Então a primeira abordagem é essa, da onde você vem. (...) Então Tem essa visão: da onde você vem, qual a sua cultura (...). E o</p>	<p>(1) Educação transformadora, baseada no reconhecimento e valorização sociocultural de sujeitos históricos.</p>

<p>que você tá achando, o que você tá descobrindo. Tem gente que fica alguns dias e nem sabe que tem um viveiro. (2) <u>Tem gente que fica um dia e se encanta, porque é curiosa, quer saber de tudo que acontece.</u> E quer também ajudar, quer buscar promover... Ajudar a promover o objetivo da instituição aqui dentro” [do PERV].</p>	<p>(2) Valoriza como pré-requisito a disposição de conhecer e aprender que cada um já traz consigo, invisibilizando a possibilidade de desenvolver estratégias para criar tal ‘disposição’ (aprender a aprender).</p>
<p><b>Inaiá:</b> estratégia para gerar disposição a participar das ações é <u>tentar mostrar “o que seria de interesse da pessoa que ela pudesse tá participando”</u>. Por outro lado, ainda considera que “as pessoas tão percebendo também que sozinhas tudo é mais difícil pra elas. E então tão tentando sair da sua zona de conforto para estar em outros espaços porque elas percebem que em algum momento isso vai ser, vai vir em forma de benefícios também. Mas eu acho que existe hoje um cansaço no coletivo. Porque, você vai num grupo, daí você tem que ficar discutindo. Ah, às vezes é mais fácil decidir sozinhas, né. <u>Os processos de tomada de decisão no coletivo são muito muito interessantes, porque tem que ter uma disposição”</u>.</p>	<p>- Estímulo à participação e cooperação, mas baseado numa racionalidade ego/antropocêntrica, de atendimento de interesses e benefícios próprios do que causas maiores.</p> <p>- Necessidade de processos político-pedagógicos para sensibilização, disposição ao diálogo e participação, e construção de entendimentos.</p>
<p><b>Juçara:</b> “(1) <u>É, faz dentro do contexto, dentro do que pode fazer.</u> Não tem proposta de educação (...) Eu acredito que eu tenho muito do improviso. Eu fiz muito tempo de teatro, então a questão do improviso para mim... ‘Ah não dá conta, então acha outro jeito’. E é muito rápido, pra mim é muito rápido. Improviso, entendeu. E como eu faço? (2) <u>Observação do contexto, e o que eu tenho nas mãos”</u>.</p>	<p>(1) ‘Pedagogia da intuição’ (2) Leitura da realidade, do contexto.</p>
<p><b>Kaike:</b> “Essa questão horizontal ela é bem respeitada dentro do Cepagro, e aí isso reflete um pouco na forma de agir dos técnicos, das pessoas que tão na linha de frente dos projetos, que estão atuando direto com o público. Então acho que o primeiro passo seria esse (1) <u>agir de maneira horizontal, como falei antes, de não impor uma ideia, ou uma opinião, mas sim de tentar criar junto, respostas, soluções para um problema.</u> E aí acho que essas ferramentas mesmo de educação popular, de metodologias participativas”.</p>	<p>- Valorização da participação e de processos decisórios democráticos/horizontais.</p> <p>(1) Educação voltada à resolução de problemas e não impositiva.</p> <p>- Importância de instrumentos pedagógicos participativos.</p>
<p><b>Guarani:</b> não se impõe nada, se colocar como parceiro, (1) tentar ajudar a resolver os problemas enfrentados, mas também ajudando a identificar causas mais profundas, enraizadas, de tal problema. (2) “<u>É muito provocando o despertar de uma consciência crítica sobre os aspectos de</u></p>	<p>(1) Educação para a resolução de problemas.</p> <p>(2) Conscientizar/sensibilizar para a complexidade, sem obrigatoriedades ou imposições.</p>

<p><u>relação social mesmo</u>”. Tentar trazer questões mais amplas sobre saúde, a importância de estar organizado (em rede). “E é isso que a gente vai despertando no momento que trabalha, não só uma questão produtiva, financeira, econômica, mas também do social, do ambiental e principalmente da satisfação da qualidade de vida almejada por qualquer um nesse planeta”. (3/4/5) Estabelecimento de relações mais colaborativas, “uma relação de cooperação, uma relação de solidariedade muitas vezes, de parceria, de amizade, muitas vezes que se estabelece”.</p>	<p>(3) Reconhecimento e valorização sociocultural de sujeitos históricos</p> <p>(4) Educação baseada no diálogo e co-construção de saberes e estratégias.</p> <p>(5) Estímulo à cooperação.</p>
<p><b>Aidê:</b> “(1) <u>construir mesmo uma conscientização. Mesmo que no momento ou no encontro não haja ‘um problema imediato acontecendo ali’, (2) trazer as problemáticas associadas, estimular ações que implicam uma mudança de percepção</u>, por exemplo, as hortas trazem questões como: ‘Ah, então por que que na cidade não dá (para plantar)? Porque que o alimento tem que vir lá de longe? Pô, mas é tão fácil plantar uma alface ali, ele cresce. Tá, então por que que a gente não consegue fazer’? Ir desmontando a ideia da cidade unicamente como produtora de dejetos, resíduos. A cidade pode produzir menos, pode reciclar resíduo, e pode se produzir alimentos também. (...). (3) É muita pretensão achar que sempre irá acarretar uma mudança de hábitos”.</p>	<p>(1) Conscientizar/sensibilizar para a complexidade, sem obrigatoriedades ou imposições.</p> <p>(2) Educação baseada no diálogo e co-construção de saberes e estratégias.</p> <p>(3) Educação na perspectiva freireana: transformação como possibilidade, não como obrigatoriedade.</p>
<p><b>Omar:</b> “(1) <u>A base nossa é o diálogo. A troca de... O conversar mesmo</u>. Isso tem que ser muito prezado na educação. Pra depois tu assim: ‘pô eu conversei sobre um monte de coisa... Ah, eu quero ir pra mecânica, eu quero ir pra psicologia’. (2) <u>Mas hoje não, hoje todo mundo segue um quadro, que só depois vai refletir, vai gerar momentos de reflexão. Então é importante assim ó. Mesmo a professora que tem um plano pra cumprir alguns momentos ela usava pro debate. Senão tu não traz o crítico</u>, entendeu. E, eu venho... Eu estudei em escola particular né... Eu cheguei com 20 anos não sabia nada da minha cidade, entendeu. Então, no curso técnico, chego aqui: ‘pô, lutas sociais, movimentos’. Eu era um cara, eu vivia a vida assim mais de boa, não era atento pra isso. <u>Então foi um despertar, né</u>”.</p>	<p>(1) Educação baseada no diálogo e co-construção de saberes e estratégias</p> <p>(2) Relação entre diálogo e reflexividade, valorização de um pensamento crítico e complexo para um despertar de consciência.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Apesar da trajetória do Cepagro apresentar inflexões que tem lhe distanciando de constituir um projeto educativo mais estruturado e integral, a organização tem tomado consciência do valor político-pedagógico de suas ações, abrindo oportunidades para assumir-se cada vez mais como uma organização promotora de educação tendo em vista o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento socialmente equitativo e ecologizado no território em que atua. Neste sentido, considero que estão dadas as condições para que ela se lance ao desafio de aproveitar cada vez mais o potencial político-pedagógico de sua atuação, um trabalho eminentemente transformador, (auto)educativo e potencialmente promotor de ecocidadania.

Para a equipe, essa percepção se fortaleceu recentemente e agora começam a perceber a necessidade de deixar de fazer as coisas ‘no intuitivo’ para consolidar metodologias participativas e procedimentos que favoreçam e orquestram as ações do grupo conforme os princípios de uma perspectiva integradora e complexa da agroecologia. A organização enfrenta algumas questões relativas ao seu desenvolvimento político-pedagógico que frequentemente retornam às suas preocupações cotidianas. Questões que giram em torno de manter um equilíbrio entre a promoção da liberdade e descentralização típicas da autogestão, e a integralidade das práticas agroecológicas, sem deixar que se percam os sentidos e princípios mais profundos de suas ações. Assim, aparece o mesmo desafio que consideramos que a agroecologia urbana enfrenta no atual contexto brasileiro: atuar entre o pragmatismo e a radicalidade.

Pois de outro modo, atuando apenas na difusão e execução de técnicas agroecológicas, cairiam num pragmatismo favorável tão somente à manutenção do paradigma educativo positivista e tecnocêntrico hegemônico, sem resultados mais expressivos para vencer a lógica excludente dos atuais sistemas político, econômico e social. Como procurei expor, o esvaziamento dos traços políticos que acompanham a promoção dos saberes e técnicas da AU+ representa uma redução nas possibilidades de uma formação ecocidadã, associada à capacidade dos atores sociais se articularem gerando ações coletivas amplas e impactantes nas comunidades e na esfera pública.

Por outro lado, avançar na manutenção da radicalidade embutida no ideal do projeto agroecológico, e por consequência num projeto alternativo de sociedade, faz com que a AU+ favoreça a condução de uma (micro)política da inclusão e da igualdade estreitamente relacionada à construção educativa permanente e robusta da cidadania.

A mudança paradigmática na educação, como condição para avançar rumo a sociedades sustentáveis com justiça social e ambiental, onde a economia seja um meio e não um fim em si mesma, deve supor uma mudança nos enfoques tecnicistas e economicistas das políticas educativas vigentes. É preciso reivindicar o direito a aprender “durante toda a vida”, lema que não deve ser entendido como a expressão de um tipo de capacitação permanente para satisfazer as necessidades do mercado e as exigências das antigas e novas indústrias. Essa abordagem, sobre a educação que queremos, parte de construir múltiplas “educações” nas suas dimensões formal, não formal e informal, para desenvolver capacidades humanas, incluindo as capacidades cognitivas, de empoderamento e participação social, de conviver com outros/as na diversidade e na diferença, de cuidar e planejar a própria vida, de conviver entre seres humanos em harmonia com o meio ambiente (GT EDUCAÇÃO/RIO +20, 2012).

Nesse sentido, uma formação emancipatória para o enfrentamento político destas problemáticas tende a conjugar-se com o pensamento da complexidade, ao preconizar práticas dotadas de conteúdos e reflexões que permitam uma compreensão contextual e articulada das causas e consequências dos dilemas associados ao agravamento da crise socioecológica global (VIEIRA, 2002; LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Por essa perspectiva complexa torna-se não só possível como necessária a incorporação das questões culturais, individuais e subjetivas que emergem com as transformações das sociedades contemporâneas, a ressignificação da noção de política, a politização da vida cotidiana e da esfera privada, expressas nos novos movimentos sociais e na gênese do próprio ambientalismo. As dimensões política e social da educação e da vida humana são fundamentais para sua compreensão, mas elas não existem separadas da existência dos indivíduos, de seus valores, crenças e subjetividades (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 33).

Reforçando essa tônica, é possível compreender a relevância de iluminar os processos educativos e seu papel sociopolítico partindo da ideia de que

não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser [...] que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos de produção de bens materiais e imateriais. Essa revolução deverá concernir, portanto, não só às relações de forças visíveis em grande escala, mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo. [...] O poder capitalista se deslocou, [...] infiltrando-se no seio dos mais inconscientes estratos subjetivos. Assim sendo, não é possível pretender se opor a ele apenas de fora, através de práticas sindicais e políticas tradicionais. Tornou-se igualmente imperativo encarar seus efeitos no domínio da ecologia mental, no seio da vida cotidiana individual, doméstica, conjugal, de vizinhança, de criação e de ética pessoal (GUATTARI, 2013, p. 9-33 apud NAGIB, 2016, p. 70).

★★★★★

Por fim, o Quadro 9 sintetiza as principais fortalezas ou potencialidades e obstáculos ou desafios mencionados e identificados para a manutenção e consolidação das iniciativas

realizadas em torno da promoção da AU+, bem como do fortalecimento de sua dimensão educativa. Nesta, considero a existência dos mecanismos mais gerais de gestão organizacional e, dentro dele, aqueles mais especificamente relacionados com o fortalecimento de uma práxis político-pedagógica.

Quadro 9 – Fortalezas (ou potencialidades) e obstáculos (ou desafios) encontrados para a manutenção e consolidação dos mecanismos de gestão para o fortalecimento da práxis político-pedagógica do Cepagro.

<b>Dimensão das iniciativas</b>	<b>Potencialidades/ Fortalezas</b>	<b>Desafios/ Obstáculos</b>
<p>Promoção e consolidação das experiências de AU</p>	<p>Emergência da temática e criação de agendas políticas, demandas e interesse de outros grupos associativos em aprender com a experiência da organização</p> <p>Inserção em uma rede nacional em defesa e promoção da AU</p> <p>Visão da importância da AU na promoção de direitos e na geração de dinâmicas de desenvolvimento endógeno</p> <p><i>Know-how</i> e criatividade da equipe em articular saberes científicos e demandas sociais em experiências agroecológicas</p>	<p>Dependência de financiamentos (instabilidade destes, e períodos ‘entressafra’, isto é, de término dos projetos de fomento)</p> <p>Excesso de burocracias para a consecução de parcerias</p> <p>Falta de participação comunitária e voluntária nas atividades</p> <p>Falta de recursos financeiros e estruturais para a continuidade das atividades cujos projetos financiadores terminam</p> <p>Ambiguidades na posição dos órgãos públicos na condução da agenda e efetivação de compromissos (incertezas sobre em que medida pode contar com essas parcerias)</p>
<p>Gestão estratégica participativa</p>	<p>Valores e princípios do grupo (horizontalidade, respeito, articulação em rede, afetividade, promoção da saúde, engajamento político e social)</p> <p>Crescente percepção da importância de processos formativos e de gestão organizacional, num outro paradigma que não o empresarial/economicista</p> <p>Pessoas interessadas na autoformação para facilitação de processos grupais</p> <p>Desenvolvimento do PEP e entendimento desta ferramenta como estimuladora de maior clareza sobre a entidade e sua atuação: ‘deixar de apagar incêndio’, isto é, fazer projeto pra atender necessidades de editais</p> <p>Pessoas dispostas a levar adiante</p>	<p>Falta de financiamento para projeto de qualificação pessoal e aprimoramento da gestão organizacional</p> <p>Visão de alguns integrantes que gestão é sinônimo de gestão empresarial, burocratização e hierarquização</p> <p>Resistência das pessoas às mudanças</p>



	<p>processo reflexão e organização PEP (sobretudo integrante da área administrativa, interessado e disposto a estudar e acompanhar a implementação de mecanismos de gestão estratégica)</p> <p>Parcerias com centros e laboratórios de pesquisa e envolvimento de estagiários de distintas áreas acadêmicas</p>	
Gestão do conhecimento/ co-construção de saberes	<p>Rubrica dentro de projeto para a parte de gestão organizacional e aprendizagem</p> <p>Pessoa da educação disposta a trazer os conhecimentos adquiridos na formação em Educação do Campo</p> <p>Contatos com ONGs e núcleos de agroecologia que promovem a sistematização de experiências</p>	<p>Falta de conhecimentos e crença na possibilidade de sistematizar aspectos didáticos-pedagógicos da atuação da equipe</p> <p>Falta de tempo e recursos para estruturação de uma formação integrativa</p> <p>Pouca ou fraca relação com grupos que promovem pesquisa-ação-formação em ecopedagogia e educação em agroecologia</p>
Facilitação de processos educativos e/ou de gestão comunitária	<p>Pessoas com experiência na organização para cobrir lacunas das lideranças que se ausentam</p> <p>Preocupação crescente e mais clara da importância de processo formativo para que as lideranças deixem alguém formado em seu lugar</p> <p>Capacidade de identificar e mobilizar diversos saberes necessários à conjuntura (ou pessoas que os detêm)</p>	<p>Saída de uma liderança carismática e facilitadora de processos sociais em comunidades urbanas (sobretudo periféricas), e sobrecarga de outros integrantes com perfil para continuar seu trabalho</p> <p>Problemas nas relações entre atores de base da comunidade</p> <p>Lacunas da formação acadêmico-profissional: falta de formação de competências guiadas por outras epistemologias, tanto da agroecologia quanto (eco)pedagógicas</p> <p>Metodologias assistencialistas de trabalho do governo local junto às comunidades, que acarretam a desmobilização das mesmas</p> <p>Falta de estrutura financeira, técnica e organizacional do Cepagro durante a execução dos projetos (VIEIRA, 2001)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

## 5 A FORMAÇÃO ECOCIDADÃ POR MEIO DA AGROECOLOGIA NO MEIO URBANO – UM CAMINHO POSSÍVEL?

Teoricamente, a democracia tem sido considerada como um sistema que abre portas para a autonomia do indivíduo e para sua participação na elaboração e implementação das normas que regem a organização social. Entretanto, no atual cenário de crise de governabilidade<sup>62</sup> das jovens democracias latino-americanas, permeado por inflexões e retrocessos significativos das políticas sociais e ambientais conquistadas desde os anos 1990, torna-se cada vez mais improvável esperar que sejam as transformações institucionais responsáveis por engendrar o fortalecimento popular e a efetivação de processos de *ecologização* das estratégias e programas de desenvolvimento em nosso País.

Somado a isso, a crise socioecológica que atinge cada vez mais dimensões da qualidade de vida das pessoas continua colocando demandas para os movimentos da sociedade civil, reforçando a função democratizadora e reivindicativa dessa esfera. Por mobilizar e integrar saberes e pessoas e tensionar os sentidos estabelecidos pelos sistemas sociopolíticos e socioculturais, os movimentos sociais são reconhecidos como fonte de inovação e de matrizes geradoras de saberes (SCHERER-WARREN, 1999, 2006; GOHN, 2011). Daí seu papel fundamental na construção dos valores e recriação das nossas formas de se relacionar na/com a vida, numa lógica não-violenta, não-dominadora, que acolha e valorize a vida.

À luz da evolução do debate atual sobre *ecologia & desenvolvimento*, vimos que o enfoque de codesenvolvimento tem acompanhado a formação de um campo de pesquisas centradas na problemática das alternativas de desenvolvimento capazes de atender à harmonização entre iniciativas de dinamização socioeconômica, consolidação e aprofundamento de uma cultura política democrático-participativa e uma gestão ecologicamente prudente do meio ambiente. A concepção de agroecologia, por sua vez, tem representado um movimento crescente embasado em um pensamento pluriepistemológico que articula os conteúdos históricos das lutas de libertação e os saberes locais sobre o manejo dos recursos naturais com os conteúdos da ciência (SEVILLA GUZMÁN, 2005, p. 1). Assim,

---

<sup>62</sup> Configurado, entre outros, pelo enrijecimento das dinâmicas de globalização neoliberal e dos seus reflexos nas políticas nacionais, hegemonia da racionalidade economicista no planejamento, fragmentação das políticas públicas, déficit de legitimação política da importância da variável socioecológica no desenho de alternativas de desenvolvimento, fragilização do Terceiro Setor, força de inércia de um sistema político marcado por anomalias no que diz respeito aos preceitos constitucionais estabelecidos em 1988 e pelo incentivo midiático de atitudes e padrões de comportamento incompatíveis com os desafios colocados pela transição socioecológica.

pode ir muito além de um conjunto de técnicas aplicadas de modo pragmático, para alcançar mudanças radicais em nosso sistema social.

Já se constata no nível internacional, e de modo mais embrionário no Brasil, que as práticas de agricultura no meio urbano, quando embasadas na agroecologia (e, por consequência, concebidas no bojo de um fenômeno associativo que visa modificar as relações e a gestão do espaço urbano) tem sido importantes na redefinição dos usos do patrimônio natural num horizonte de prudência ecológica e justiça social, criando novos espaços de regulação política capazes de levar em conta as múltiplas dimensões do desenvolvimento social e humano (CHARLAND, 2010, DUBBELING; ZEEUW, 2011; NAGIB, 2016).

No entanto, o potencial socioeducativo dessas experiências tem sido pouco investigado e explorado na perspectiva de entender como elas estimulam uma aprendizagem social transformadora nos processos de desenvolvimento local. No estudo da trajetória do Cepagro, argumentamos que a dimensão educativa dos processos de defesa e promoção da AU+ tem tido oportunidades de ser explicitada e aprofundada, na medida em que a organização passa a refletir, planejar e implementar projetos agroecológicos participativos e colaborativos nas cidades.

Apesar da pertinência e relevância de suas intervenções na dinâmica de desenvolvimento local e até regional, as ações pela defesa e promoção da agricultura urbana têm se deparado com diversos desafios para consolidar ou institucionalizar novas configurações agroprodutivas numa perspectiva de engajamento de maiores parcelas da população e do desenvolvimento de economias mistas – as quais poderiam fazer com que o potencial latente da AU+ discutido nessa pesquisa viabilizasse e/ou fortalecesse o ideário ecodevelopmentista no campo do planejamento e da gestão em nosso País.

Entre os fatores que acarretam nesta situação, sobressai-se o próprio quadro de enfraquecimento do Estado e conseqüente fragmentação político-institucional em que se inscrevem práticas associativas como as do Cepagro. Consoante à análise empreendida por Andion (2007) com outras ONGs ‘promotoras do desenvolvimento’ no meio rural catarinense, considero que mais do que conceber ou participar de um ‘projeto estruturado de desenvolvimento’, organizações como o Cepagro vão respondendo aos limites e oportunidades concretas do contexto local e global no qual estão inseridas e desse modo moldam suas identidades, em contato com os demais agentes sociais com os quais interagem.

As preocupações com sua manutenção e com temas específicos oriundos das demandas sociais por vezes ofuscam o tratamento de temáticas mais amplas ligadas à busca de um novo estilo de desenvolvimento.

Assumir variados papéis nesse contexto traz obstáculos para as organizações da sociedade civil dedicarem mais esforços a alguns processos sabidamente importantes, como é o reflexivo/educativo, cuja exigência de tempo e recursos necessários dificilmente consegue ser suprida. Outro desafio a ser vencido trata-se das fragmentações decorrentes da formação acadêmico-profissional que é proporcionada aos agentes promotores da extensão rural e, agora também da AU. Alheios ao debates travados no campo (eco)pedagógico, como atuar conforme os princípios político-filosóficos e componentes pedagógicos embutidos nas premissas da agroecologia? Em outra escala, arrisco dizer que o Cepagro enfrenta o mesmo desafio que a Rede Ecovida, qual seja, o de que suas ações não se distanciem dos princípios que acompanham as perspectivas do movimento agroecológico, e não caiam em desvios forçados pela conjuntura que se apresenta ao tentarem transcender a ‘cultura do projeto-piloto’ e superar a série de condicionantes impostos a um modelo contra-hegemônico.

Isso traz à tona também a questão da autonomia dos atores coletivos na sua relação com os governos. As ONGs, mesmo vinculadas aos diferentes projetos políticos emancipatórios que as mobilizam, com frequência são influenciadas pelas ações governamentais, pela necessidade de assegurar sua própria existência (SCHERER-WARREN, 1995). Cabe também lembrar como as mobilizações são influenciadas pelo contexto político e institucional nos quais elas ocorrem, segundo o entendimento da concepção de *estruturas de oportunidades políticas* da teoria do processo político (TARROW, 2009). As relações com a esfera governamental trazem muitas oportunidades, mas também maior insegurança, uma vez que frequentemente a continuidade das ações e projetos realizadas com parceiros governamentais “ficam à mercê das vontades políticas dos grupos que estão no poder durante a vigência das gestões” (SANTANDREU; LOVO, 2007, p. 65).

No caso do Cepagro, embora tenha encontrado formas de se manter e procurar manter sua autonomia em relação ao Estado, as parcerias com estes ainda se apresentam como uma das principais formas de efetivar mudanças nos processos de gestão urbana, a partir da consolidação e ampliação das suas experiências de inovação social. Além disso, considera-se o fato de que a atuação dessas organizações tem-se dado em meio a um contexto em que, muitas vezes, a ‘democratização’ da gestão ocorre mais no âmbito discursivo do que no sentido de contemplar procedimentos de formulação e de definição de políticas e na estrutura

político-administrativa que contemplem igual e efetivamente todos os atores envolvidos no processo. A isso se atrela um complicativo: uma crise discursiva que tem levado a um deslocamento de sentido das próprias práticas da sociedade civil, contribuindo para que o Estado se exima de certas responsabilidades socioecológicas (como já discutido no capítulo 2, seção 2.1.3).

Diante disso, sem a tarefa de submeter suas perspectivas e estratégias a uma reflexão política, filosófica e pedagógica, as organizações podem agir de modo a se afastar dos princípios e resultados inicialmente pretendidos, dada a força de inércia do modelo social dominante, a complexidade e as incertezas que caracterizam o cenário contemporâneo de crise civilizatória (VIEIRA, 2002; VIEIRA; BERKES; SEIXAS, 2005; FAZEY *et al.* 2007). Na ausência de uma vigilância crítica, seu ideal de transformação social pode ficar aprisionado nas malhas da lógica de imposição e reprodução da cultura dominante que atuam tão somente na manutenção do *status quo*.

Assim, sem um trabalho de co-construção sistemática de saberes e estratégias de ação que tensionem as relações de produção e de poder tal como estão estruturadas, com o envolvimento dos atores da sociedade civil na construção de sua (eco)cidadania, os resultados das ações coletivas em nome da AU+ tendem a permanecer aquém do ideal de transformação preconizado pelo enfoque da agroecologia, entendida como um dos pilares de um novo projeto de sociedade e de um novo paradigma civilizador. Cabe lembrar que as próprias discussões acerca das bases filosóficas e político-pedagógicas da agroecologia apontam a centralidade que a adoção de metodologias participativas assume na operacionalização de um enfoque sistêmico, endógeno e horizontal (CAPORAL; COSTABEBER, 2004; CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2009; GUZMÁN; MONTIEL, 2009).

Como busquei evidenciar na análise, é notável a competência do Cepagro na dimensão pedagógica dos processos em que se insere, mesmo que o perfil educativo de suas práticas ainda não tenha sido objeto de avaliação criteriosa pela equipe. A organização possui a capacidade de aprender em tempo hábil para se manter e se adaptar ao cenário de mudanças cada vez mais rápidas e complexas da realidade que enfrentam, mas ainda não adotam estratégias de gestão do conhecimento e dos saberes que emergem das ações que desenvolvem. Defendemos aqui que esse tipo de atenção converteria o espaço de vida e de atuação em espaço de aprendizagens cada vez mais significativas, incidindo no

desenvolvimento de uma competência considerada fundamental no contexto organizacional contemporâneo: a capacidade de *aprender a aprender* (GOHN, 2011).

O que está em jogo, portanto, é o fortalecimento progressivo de um vigoroso processo de aprendizagem social contínua, priorizando o avanço cumulativo da capacidade coletiva de resolução de problemas e de adaptação flexível a configurações socioecológicas sempre mutáveis e incertas. Na medida em que, como sugere Morin (2000, p. 61), "toda ação, uma vez iniciada, entra num jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que podem desviá-la de seus fins e até levar a um resultado contrário ao esperado", impõe-se a concepção de processos inovadores de aprendizagem dialógica, ajustados a contextos instáveis, pluralistas e em transformação permanente (VIEIRA, 2003, p. 271).

Contudo, é sabido que o cultivo de tais competências evolui de forma lenta e carente de legitimidade social, num contexto em que as instituições educacionais (espaços de educação formal) continuam operando – em boa parte – numa perspectiva essencialmente fragmentada, compartimentada e atrelada à manutenção/reprodução da estrutura social vigente<sup>63</sup>. O esforço de construção e investigação de estratégias alternativas de educação não-formal e informal pode contribuir assim para superar as limitações que a formação técnica e acadêmica dos profissionais que atuam com os serviços de ATER pública e privada enfrentam no Brasil.

Historicamente, os cursos de preparação dos profissionais que atuam nessa área, seja de nível superior (engenheiros agrônomos, agrícolas, zootecnistas etc.), seja de nível médio (técnicos agrícolas), dão pouca ênfase a disciplinas das ciências humanas (como sociologia, história, geografia etc.), que preparam os futuros profissionais para lidar com aspectos relacionados à diversidade étnica, cultural, de gênero, entre outras existentes no meio rural brasileiro, principalmente no caso do público da agricultura familiar. A atual reforma do ensino médio brasileiro, apresentada pelo governo federal em fevereiro de 2017, a qual torna as disciplinas de ciências humanas opcionais, pode agravar essa deficiência (CASTRO; PEREIRA, 2017, p. 27).

Pensando a ampliação e consolidação dos resultados das práticas associativas à luz da agroecologia e da educação para o codesenvolvimento, pondera-se a necessidade de investir mais atenção ao fortalecimento da dimensão sociocognitiva dos agentes envolvidos em suas ações coletivas. Isso significaria tomar a missão educativa como possível e

---

<sup>63</sup> Nesse sentido, podemos destacar obras que sustentam a chamada teoria crítico-reprodutivista, tais como a de Althusser, que retratou a escola como um dos 'aparelhos ideológicos do Estado', por esta operar na difusão e manutenção da ideologia dominante. Bourdieu e Passeron (1970), por sua vez, apontaram o papel da escola na reprodução e legitimação da ordem social estabelecida, operando por meio da *violência simbólica*. Pela ótica dessas teorias, a educação escolar sempre e somente atua na reprodução da ideologia e interesses dominantes, mas a perspectiva trazida neste trabalho é mais otimista e aposta também em seu caráter transformador e emancipatório, dada a existência das pedagogias que buscam ser críticas desse processo e atuam para tensionar as relações de poder vigentes.

necessária, a qual gira em torno, acima de tudo, na escolha ou elaboração de estratégias e dinâmicas que incidam na promoção da participação e da autonomia, valorizando o potencial dos ‘recursos humanos’ (intelectual, afetivo, físico, social, reivindicativo) geralmente desperdiçados nestes contextos (SACHS, 1986). A esperança é de que

educar com base no pensamento complexo deve ajudar-nos a sair do estado de desarticulação e fragmentação do saber contemporâneo e de um pensamento social e político, cujas abordagens simplificadoras produziram um efeito demasiado conhecido e sofrido pela humanidade (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2007, p. 38-39).

No nível grupal, defendo a hipótese de que uma maior *ecologização* da cultura organizacional do Cepagro dependeria do cultivo de uma *inteligência da complexidade*, no sentido de uma inteligência coletiva ainda mais competente para realizar o que a organização já vem fazendo, mas com um incremento de sua coesão e capacidade adaptativa (ou resiliência). Penso que isto geraria mais fôlego e resistência à sua capacidade de envolver mais pessoas e difundir as competências que o grupo conquistou ao longo do tempo (MORIN; LE MOIGNE, 2000; MORIN, 2003, 2005; LE MOIGNE, 2007; BERKES; COLDING; FOLKE, 2003).

Não se trata apenas de alimentar sua prática mobilizando novos aportes teóricos e metodológicos, mas também de promover reflexões críticas e coletivas geradas por suas experiências passadas e atuais, modulando uma gestão mais sinérgica para a condução de processos que promovam e aumentem as fontes de criatividade social. Cabe também destacar os desafios político-institucionais que cercam a efetivação dessas práticas, já que a internalização da questão socioecológica e das questões pedagógicas sinalizadas acima ainda é incipiente no campo do planejamento e gestão das instituições da jovem democracia brasileira. Alguns dos desafios que mantém as ações planejadoras de corte estratégico<sup>64</sup> em estágio embrionário no sistema social brasileiro referem-se às condições de carência de informações e recursos, de incertezas científicas e conflitos de valores e interesses entre os segmentos sociais envolvidos e do pouco tempo e espaço criados para a dissolução de conflitos e, também, dos consensos aparentes (VIEIRA, 1999).

---

<sup>64</sup> Estas entendidas “como um conjunto de métodos destinados a captar e sistematizar informações objetivando racionalizar processos decisórios indutores de modificações controladas na dinâmica de funcionamento dos sistemas ecossociais – sob condições de carência de informações e recursos, incertezas científicas e conflitos de valores e interesses entre os segmentos sociais envolvidos” (VIEIRA, 1995, p. 53).

A despeito das dificuldades aqui ponderadas, concluímos que a explicitação e o fortalecimento de um projeto político-pedagógico ajustado às problemáticas evidenciadas, considerado como viável e de extrema relevância, poderiam em princípio alavancar a recomposição de um tecido sociocultural capaz de potencializar a multifuncionalidade da agroecologia no contexto das zonas urbanas.

Melucci (2001) aponta para o fato de que muitos significados se entrelaçam nos fenômenos associativos contemporâneos, e que só uma sociedade aberta, capaz de captar o impulso dos movimentos sociais, estaria em condições de fazer com que a complexidade e a diversidade não sejam reprimidas na busca da *invenção do presente*. Assim como o autor sugere a importância de manter o espaço social aberto às diferenças, considero que a capacidade de aglutinar as diferenças para fortalecer o poder social dos movimentos também deve passar pela abertura e (re)invenção de outros significados para suas práticas. Assim, para apoderar-se do potencial educativo das práticas associativas, torna-se de especial relevância conhecer as opções de que se dispõe e as implicações de cada uma para a escolha de conservar ou transformar elementos da realidade, de forma mais consciente do que isso representa (LAYRARGUES, 2002). Afinal, “embora a aventura transformadora suponha uma dose de incerteza, ela continua sendo a única que pode nos tirar da inércia e permitir a possibilidade de uma renovação construtiva da ética, da cultura e das sociedades atuais” (LIMA, 2002, p. 138).

Desse modo, espero ter conseguido demonstrar ao longo do trabalho os desafios que uma organização ecologista tem enfrentado ao longo do tempo para cultivar seus ideais transformadores nas dinâmicas alternativas de desenvolvimento na região em que atua, assim como os desafios e possibilidades de uma práxis compatível com processos educativos transformadores e emancipatórios. Neste sentido, torna-se pertinente apontar a necessidade de um novo ciclo de investigações comparativas visando aprofundar a compreensão das aprendizagens políticas e socioecológicas proporcionadas pelas dinâmicas organizacionais como a do Cepagro, bem como dos impactos das mesmas nos processos autoformativos dos sujeitos envolvidos.

Reitero assim, a importância de uma visão cada vez mais lúcida dos processos de aprendizagem que emergem desses contextos de ação social transformadora. Pois eles estão na base dos novos movimentos de resistência à ideologia neoliberal que estão emergindo (SCHERER-WARREN, 1996, 2006; SAUVÉ; VAN STEENBERGHE, 2015). Por sua vez, a avaliação desses processos é tão importante quanto, para que as pessoas tomem cada vez



mais consciência da dinâmica de construção de saberes e novos poderes, individuais e coletivos, que permeiam suas práticas (BOUCHARD, 2010).

As aprendizagens coletivas requerem atributos como tempo, paciência e abertura. Se, por um lado, isso representa as maiores dificuldade para que elas se desenvolvam a toda potência, por outro lado corresponde a um reforço para que os projetos já sintonizados com esses atributos sigam adiante, se aproximando cada vez mais dos seus ideais de solidariedade, respeito e compromisso (BOUCHARD, 2010; SAUVÉ, 2014).

A construção coletiva é um aprendizado que toma tempo, vontade, que avança lentamente e tem momentos de recuos, mas é o primeiro passo para sensibilizar cada vez mais atores da sociedade para o debate sobre que sociedade vamos construir. É um processo de aprofundamento da democracia e transformação de nossa cultura política. Nele, aprendemos a ouvir o outro, a repensar nossas próprias posturas, nos transformamos como cidadãos e chegamos em propostas muito mais ricas e públicas, ampliando nossa capacidade de incidência e envolvimento da sociedade. Os movimentos têm um papel fundamental nesta construção e, na medida em que a assumirem como processo urgente e estratégico no aprofundamento da democracia, terão maior força e assumirão papel ainda mais central na construção democrática (SERAFIM, 2008, p. 4).

Tendo isso em vista, a partir dos resultados e conclusões desse estudo, busquei delinear algumas recomendações prospectivas visando favorecer um cenário de *aprendizagem transformadora ecologizada* nas dinâmicas do Cepagro, que reflita cada vez mais o potencial de transformação social da agroecologia. À luz do enfoque de educação para o codesenvolvimento, cada critério que pautou a avaliação se constitui agora como um objeto de recomendação que permite ampliar o olhar para as contribuições educativas de projetos de AU+. Dada a consciência de suas próprias condições, muito das recomendações prospectivas aqui sugeridas advém de elementos extraídos das próprias reflexões críticas dos integrantes do Cepagro.

## 5.1 RECOMENDAÇÕES DE CUNHO PROSPECTIVO

Primeiramente, cabe ressaltar que não se trata de defender aqui uma formação específica ou da aquisição de conteúdos específicos, e tampouco a ramificação de uma nova linha de atuação ou vertentes específicas para a organização. Busco ressaltar apenas a importância de uma apropriação mais criteriosa das dimensões educativa e ecológica em seus sentidos mais amplos, como dialogadas neste trabalho.

Isto significa, em outras palavras, uma proposta para gerar e estabelecer dinâmicas diferenciadas, *ecologizadas*, relacionadas às ações comunicativas e organizacionais desenvolvidas pela organização, conjugando-as em um esforço de coordenação conjunta que progressivamente proporcione clareza e consistência de sua matriz epistemológica e cultura político-organizacional. Dessa forma, estas dinâmicas poderiam em princípio catalisar a formação de processos mais profundos e abrangentes de *aprendizagem transformadora ecologizada*, incidindo sobre as competências do grupo – potencializar as já existentes, desenvolver aquelas consideradas por ele necessárias e permear a organização dos atributos e competências que existam centralizados em um ou outro integrante.

Enfatiza-se ainda que as competências relacionadas à práxis político-pedagógica não precisa ser (e, ainda melhor se não for) atributo de uma ou de poucas pessoas consideradas especialistas. Na condução de processos político-pedagógicos, tanto melhor se elas estiverem distribuídas por todo o grupo: menos ele sofrerá com a dependência de alguém para promover tais processos.

### **5.1.1 Dinamização dos processos de gestão organizacional e aprendizagem do grupo**

#### **• Retomada das dinâmicas de análise de conjuntura**

Como destacou o atual presidente do Cepagro, uma dinâmica que proporcionava ricos momentos de aprendizagem e concertação da equipe advinha das análises de conjuntura que eram feitas antigamente. Nelas, os participantes dialogavam sobre aspectos da conjuntura política e econômica brasileira e mundial que ajudavam a entender ‘o momento atual do Cepagro’. Assim, além de incidir na formação política da equipe, Rudá considerou a análise de conjuntura como um instrumento fundamental para direcionar os trabalhos da organização.

Nas palavras do sociólogo, cientista político e ativista Betinho, em uma publicação destinada especialmente a ativistas interessados em *como se faz análise de conjuntura*:

É fundamental perceber o conjunto de forças e problemas que estão por detrás dos acontecimentos. Tão importante quanto apreender o sentido de um acontecimento é perceber quais as forças, os movimentos, as contradições, as condições que a geraram (SOUZA, 2005, p. 14-15).

Nesta publicação, Betinho propõe inclusive métodos práticos para promover a análise de conjuntura no âmbito dos movimentos populares, os quais também incluem formas participativas de apreensão das representações da realidade que permitem levar seus

participantes a uma tomada de consciência cada vez mais profunda acerca do nível de informação e conhecimento já adquiridos e, em decorrência, potencializar a capacidade de aprendizagem do coletivo.

- **Atrrelamento do enfoque agroecológico com o enfoque de ecodesenvolvimento**

Considerando os desafios de conceber e operacionalizar projetos de agroecologia no contexto urbano (uma vez que boa parte da literatura disponível insiste em referenciá-la como um instrumento específico de intervenção no meio rural), e diante da bagagem já adquirida pelo Cepagro ao operar com outras instituições na perspectiva de um outro modelo de desenvolvimento local/territorial, na agenda das ações prioritárias do Cepagro para os próximos tempos, caberia ajustá-las cada vez mais organicamente à criação de estratégias inspiradas no enfoque de ecodesenvolvimento urbano.

- **Continuidade do PEP**

Acredita-se que o processo desencadeado pelo planejamento estratégico tem permitido, por um lado, o aprofundamento dos estudos e reflexões sobre as bases político-filosóficas da agroecologia, e por outro, a explicitação e harmonização das perspectivas individuais para a construção do ideário defendido pelo grupo. A consciência de que o planejamento é um processo sempre incompleto e em construção, e que este percurso trilhado de forma colaborativa acaba valendo mais do que o ponto chegada, pode ajudar a evitar certas frustrações que decorrem da expectativa de alcançar todas as metas, tal como foram desenhadas.

Além disso, a equipe poderia também avaliar a pertinência e as condições de viabilidade de um aprofundamento de um PEP direcionado ao eixo de trabalho no meio urbano.

- **Criar relações e/ou manter laços mais fortes com outras organizações que atuam com educação em agroecologia, pedagogia social e/ou ecopedagogia**

Trata-se sobretudo de conceber formas de cooperação mais contínuas com núcleos de pesquisa e ação das ciências humanas e sociais, a fim de intercambiar experiências e aprendizados acerca do desenvolvimento de metodologias pedagógicas e participativas.

Para adquirir ou aperfeiçoar suas competências político-pedagógicas, o Cepagro poderia também participar dos encontros e seminários de educação em agroecologia, ou em outros eventos de cunho educativo sintonizados com a perspectiva agroecológica.

• **Realizar processos de sistematização de experiências/ pesquisa-ação-formação**

Um exemplo de uma linha que parece promissora tendo em vista o fortalecimento processos de construção participativa e difusão dos saberes agroecológicos é o da abordagem epistêmico-metodológica da *sistematização de experiências*. Paralelamente às ações do Cepagro e também muito próximas dele, a Associação Brasileira de Agroecologia (ABA) tem se apropriado dessa abordagem para reunir experiências saberes agroecológicos em âmbito nacional. O projeto intitulado “Sistematização de experiências: construção e socialização de conhecimentos – o protagonismo dos Núcleos e Rede de Núcleos de Estudos em Agroecologia das universidades públicas brasileiras” vem analisando as práticas dos Núcleos e Redes de Núcleos de Estudos em Agroecologia<sup>65</sup> de diversas universidades brasileiras, dentre os quais encontra-se uma Rede no CCA/UFSC, que o Cepagro mantém relações.

Admite-se que o enfoque de sistematização de experiências contribui com uma construção coletiva (co-construção) de conhecimentos, na intenção de oferecer um contraponto à insuficiência das práticas de pesquisa acadêmica moldadas pelo paradigma analítico-reducionista, ainda predominante no ambiente universitário (JARA, 2012; SEIXAS, 2005). Com isso, acredita-se na possibilidade de se instaurar, nos grupos que a utilizam, dinâmicas reflexivas e investigativas capazes não só de nutrir e retroalimentar as práticas sociais em curso, mas também de integrá-las criativamente em novos campos de conhecimento de corte inter e transdisciplinar.

---

<sup>65</sup> O CNPq, por meio de parceria entre o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA) e Ministério da Educação (MEC) deu apoio financeiro à execução de projetos que integrassem atividades de pesquisa, educação e extensão para a construção e socialização de conhecimentos e práticas relacionados à Agroecologia e aos Sistemas Orgânicos de Produção, subsidiando a implantação ou manutenção de um Núcleo de Estudo em Agroecologia ou de um Núcleo de Pesquisa Aplicada em Pesca e Aquicultura, ou implantação de um Centro Vocacional Tecnológico ou, ainda, a criação de uma Rede de Núcleos de Estudo em Agroecologia.

Essa práxis guarda sintonia com as contribuições mais recentes centradas no ideário de pesquisa-ação-formação, sendo que ambas buscam novos campos de legitimação dos centros universitários ou de pesquisa enquanto promotores de atividades integradas de extensão, investigação e formação. De modo sucinto, essas abordagens buscam, ao mesmo tempo, entender e estimular a emancipação dos indivíduos a partir da sua autoformação, ou seja, apostando na capacidade de cada um, por si próprio e na interação com suas experiências, refletir sobre a construção de suas práticas (PINEAU, 2001).

Assim, os interesses da pesquisa científica poderiam ser melhor ajustados aos interesses e necessidades sociais, especialmente daqueles segmentos que até hoje não portavam poderes para colocar o conhecimento técnico-científico a seu serviço (SANTOS, 2006).

### **5.1.2 Fortalecimento e consolidação de uma práxis político-pedagógica ecodesenvolvimentista**

De modo geral, as práticas e instrumentos mencionados anteriormente possuem algumas características em comum, no sentido de estimular a participação das pessoas potencialmente envolvidas em um projeto de transformação do *status quo*. Nesse sentido, seguem algumas proposições finais que poderiam aproveitar tanto o potencial político-pedagógico existente nos tempos e espaços em que a organização planeja e executa projetos de AU+ para o desenvolvimento humano de cada pessoa envolvida, quanto o potencial de cada um para impulsionar as dinâmicas de desenvolvimento nos níveis individual, grupal e social.

Assim, seria possível catalisar um movimento mais dialógico entre ação e reflexão, teoria e prática, constitutivo da práxis educativa transformadora. Tal movimento envolveria, inicialmente, uma prospecção atenta da origem dos pressupostos que guiam as mentalizações das pessoas que constituem o grupo e estão sintonizadas, em maior ou menor grau, numa mesma frequência de valores ou intenções. Na sequência, envolveria também o rastreamento das divergências de significado implícitas nas práticas e discursos usuais, iluminando assim as possíveis relações de poder subjacentes e que são inerentes a toda relação social. Além disso, este movimento exigiria também reflexões sustentadas no tempo acerca da natureza e da condição humana consideradas fundamentais para o trabalho de

educação ecopolítica, na medida em que o posicionamento que se toma em relação a elas parece determinar todo o espectro de escolhas possíveis dentro do heterogêneo campo de atuação político-cultural e pedagógica delineado. Finalmente, o grupo seria convidado a dimensionar a busca de satisfação de suas necessidades básicas levando em conta os riscos de desvio "imediatista" e "localista", por meio das ações de planejamento, que conectem harmonicamente suas estratégias à sua missão eticamente refletida num cenário de crise global (CHARLAND, 2010; CUNDILL, 2010; VIEIRA, 2003).

Feito este reconhecimento e descoberta do grupo, as atividades potencial ou intencionalmente educativas a serem realizadas com outros grupos poderiam incluir ações que identificassem, coletiva e antecipadamente, suas intenções e objetivos educacionais, bem como as estratégias para alcançá-los. Seria interessante que o planejamento de cada atividade, assim como a visualização de seu potencial educativo, envolvessem ainda a pesquisa e o estudo de outras ações e abordagens educativas já realizadas no mesmo sentido. Os participantes dessas atividades podem ser convidados a compartilhar suas experiências e competência, tendo em vista a dupla finalidade de enriquecer a aprendizagem desenvolvida no coletivo e ampliar as dinâmicas de envolvimento e compromisso de cada um. Isso requer a criação de um clima de confiança e abertura, para que até os mais tímidos se sintam confortáveis e dispostos a se expressar nos diálogos. Compartilhar seu quadro de referência e valores com o grupo é o primeiro passo para que ambos, indivíduo e grupo, passem por transformações.

Por fim, momentos e atividades reflexivas sobre a experiência vivida nesses encontros também devem ser projetadas, a fim de avaliar as atividades, sintetizar e construir conjuntamente saberes que podem orientar ações futuras deste grupo ou ser disseminados para grupos de interesse.

## REFERÊNCIAS

ABERS, Rebecca; SERAFIM, Lizandra; TATAGIBA, Luciana. Repertórios de interação Estado-Sociedade em um Estado heterogêneo: A experiência na era Lula. **Dados**, v. 57, p. 325-357, 2014.

ACOSTA, Patricia. La evaluación de programas y proyectos en el campo de la educación ambiental - Sus orientaciones paradigmáticas y sus prácticas. In: SAUVÉ, Lucie; ORELLANA, Isabel; SATO, Michèle (eds). **Sujets choisis en éducation relative à l'environnement**. D'une Amérique à l'autre. Textos escogidos en educación ambiental. De una América a otra. Textos escolhidos em educação ambiental. De uma América a outra. Tomo II (p.283-295). Montréal: Les Publications ERE-UQAM. 2002.

ALMEIDA, Jalcione. A agroecologia entre o movimento social e a domesticação pelo mercado. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 499-520, 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/pgdr/publicacoes/producaotextual/jalcione-almeida/almeida-jalcione-a-agroecologia-entre-o-movimento-social-e-a-domesticacao-pelo-mercado-ensaios-fee-vol-24-n-2-2003-pp-1-26>. Acesso em: 15 out. 2016.

ALMEIDA, Jalcione. Agroecologia: nova ciência, alternativa técnico-produtiva ou movimento social? In: Aloísio Ruscheinsky. (Org.). **Sustentabilidade: uma paixão em movimento**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004, v. 1, p. 88-101.

ALONSO, Angela. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Lua Nova**, São Paulo, v. 76, p. 49-86, 2009.

ALVES, Maria Bernardete Martins; ARRUDA, Susana Margareth. **Como fazer referências: bibliográficas, eletrônicas e demais formas de documento**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Biblioteca Universitária, 2001. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/design/framerefer.php>. Acesso em: 11 abr. 2013.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Revisão da bibliografia. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

ANDION, Carolina. **Atuação das ONGs nas dinâmicas de Desenvolvimento Territorial Sustentável no meio rural de Santa Catarina**: Os casos da APACO, do Centro Vianei de Educação Popular e da AGRECO. 385 p. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC, Florianópolis, 2007.

ARATO, Andrew; COHEN, Jean. **Civil society and political theory**. Cambridge: MA, MIT Press, 1992.

ARTICULAÇÃO NACIONAL DE AGROECOLOGIA (ANA). Carta Política do III ENA - **Encontro Nacional de Agroecologia**. Juazeiro, Bahia, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AGROECOLOGIA. Carta do I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia, Recife, jul. 2013. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/hahq3hpjt69hw5y/Carta%20do%20I%20SNEA%20final.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

BAILKEY, Martin; WILBERS, Joanna; VAN VEENHUIZEN, René. Editorial - Building Communities through Urban Agriculture. **Urban Agriculture Magazine**, n. 18, jul., 2007. Disponível em [http://www.ruaf.org/sites/default/files/UAM\\_18.pdf](http://www.ruaf.org/sites/default/files/UAM_18.pdf). Acesso em: 27 ago. 2014.

BAUER, Martin, GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BECKER, Howard Saul. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BERKES, Fikret; COLDING, Johan; FOLKE, Carl. **Navigating social-ecological systems: Building resilience for complexity and change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **Paradigmas educacionais**. Escolas e sociedades. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1994.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, Leonardo. **Ecologia: Grito da Terra, Grito dos Pobres**. São Paulo: Ática, 1995.

BOUMARD, Patrick. O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. **Revista de Psicologia Social e Institucional**, v. 1, n. 2, nov., 1999. Disponível em: <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm>. Acesso em: 27 set. 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRAGANHOLA, Alexandre de Andrade. **Nível motivacional dos trabalhadores do Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo - CEPAGRO**. Relatório de Estágio Final apresentado ao Curso de Administração Pública do Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: UDESC, 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm). Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.831, de 23 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre a agricultura orgânica e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.831.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.831.htm). Acesso em: 12 jun. 2016.



BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº. 7.272, de 25 de agosto de 2010.** Regulamenta a Lei no 11.346, de 15 de setembro de 2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada, institui a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - PNSAN, estabelece os parâmetros para a elaboração do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7272.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7272.htm). Acesso em: 05 jan. 2016.

BRINGEL, Breno, ECHART, Enara. Movimentos sociais e democracia: os dois lados das “fronteiras”. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n.54, p. 457-475. Dez. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S0103-49792008000300004&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0103-49792008000300004&Ing=en&nrm=iso).

CAPORAL, Francisco Roberto. **La extensión agraria del sector publico ante los desafios del desarrollo sostenible:** el caso de Rio Grande do Sul, Brasil. 532 f. Tese (Doutorado) - ISEC, ISIAN, Universidad de Córdoba, 1998.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia:** alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004. 24 p.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio; PAULUS, Gervásio. (orgs.). **Agroecologia:** uma ciência do campo da complexidade. 1.ed. Brasília, 2009.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação.** A ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, Fernando Oliveira; REIGOTA, Marcos; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. **Tendências da educação ambiental brasileira.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998, p. 113-126.

CASADO, Gloria. I. Guzmán; GONZÁLES, Manuel N. Molina; GUZMÁN, Eduardo Sevilla. (coord.). Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, v. 95, n. 1, p. 213-217, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação:** economia, sociedade e cultura, vol. 3, São Paulo: Paz e terra, 1999, p. 411-439.

CASTRO, César Nunes de. **Desafios da agricultura familiar:** o caso da assistência técnica e extensão rural. Boletim Regional, Urbano e Ambiental (IPEA), v. 12, p. 51-62, 2015.

CASTRO, César Nunes de; PEREIRA, Caroline Nascimento. **Agricultura familiar, assistência técnica e extensão rural e a Política Nacional de ATER.** Brasília: IPEA, 2017 (Texto para Discussão do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada n. 2343).

CAZELLA, Ademir Antonio. Contribuições metodológicas da sócio-anthropologia para o desenvolvimento territorial sustentável. **Eisforia**, v. 4, p. 225-247, 2006.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, p. 295-316, 2008.

Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo (CEPAGRO). **Agricultura Urbana: horta e tratamento de resíduos orgânicos**. Coleção Saber na Prática, v. 3, Florianópolis, 2013a.

Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo (CEPAGRO). **Agroecologia, Saberes e Práticas** - Um guia rápido para desenvolver a agroecologia em comunidades rurais. S.d.

Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo (CEPAGRO). **Certificação Participativa de Alimentos Agroecológicos**. Coleção Saber na Prática, v. 3, Florianópolis, 2013b.

Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo (CEPAGRO). Curso do Cepagro destaca importância da compostagem na gestão de resíduos urbanos. In: CEPAGRO Agroecologia. [S.l.], 23 mai. 2016. Disponível em: <https://cepagroagroecologia.wordpress.com/2016/05/23/curso-do-cepagro-destaca-importancia-da-compostagem-na-gestao-de-residuos-urbanos/>. Acesso em: 12 jul. 2017.

Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo (CEPAGRO). Começa a articulação da Rede Municipal de Agricultura Urbana. In: CEPAGRO Agroecologia. [S.l.], 10 ago. 2015. Disponível em: <https://cepagroagroecologia.wordpress.com/page/33/>. Acesso em: 15 jul. 2017.

Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo (CEPAGRO). **Gestão Agroecológica do Camping do Parque Estadual do Rio Vermelho**: de Dezembro de 2013 a Maio de 2016. Florianópolis: CEPAGRO, 2016.

Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo (CEPAGRO). **Relatório anual 1998**. Relatório do período 98/99, elaborado pelos coordenadores dos programas, sob responsabilidade da Secretaria Executiva e aprovado pela Junta Administrativa em reunião realizada em 17.05.99. Florianópolis: CEPAGRO, 1999.

CHARLAND, Clotilde. **Analyse de la contribution éducative de projets d'agriculture urbaine en vigueur dans les grands centres urbains du Québec**. Ensaio apresentado ao Centro Universitário de Treinamento Ambiental para obtenção do título de Mestrado. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 2010.

CINCOTTO-JUNIOR, Sydney. Ecologizar: caminhos para a ecopolítica planetária. **Revista Internacional de Humanidades**, v. 3, p. 91-99, 2014.

COLETIVO NACIONAL DE AGRICULTURA URBANA(CNAU). **Carta política**. Disponível em: [aspta.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Carta-Politica-ENAU.pdf](http://aspta.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Carta-Politica-ENAU.pdf). Acesso em: 12 jan. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (CONSEA). **Subsídios para uma Política Nacional de Agricultura Urbana Periurbana**

(PNAUP). Brasília/DF, 2014. Disponível em: <http://aspta.org.br/wp-content/uploads/2015/04/Subsidio-para-uma-Poli%CC%81tica-Nacional-de-Agricultura-Urbana-Periurbana.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

CRESPO, Samyra. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da agenda 21. In: NOAL, Fernando Oliveira; REIGOTA, Marcos; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998, p. 211 -225.

CUNDILL, Georgina. 2010. Monitoring social learning processes in adaptive comanagement: three case studies from South Africa. **Ecology and Society**, v. 15, n. 3. Disponível em: <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss3/art28/>. Acesso em: 23 set. 2014.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: Daniel Mato (coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, p. 95-110.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEPONTI, Cidonea Machado; ALMEIDA, Jalcione. Crise institucional e futuro da extensão rural pública do Rio Grande do Sul: a percepção dos extensionistas. **Revista de Extensão e Estudos Rurais**, v. 2, p. 79, 2013.

DIANI, Mario. The concept of social movement. **The Sociological Review**, n. 40, p. 1-25, 1992.

DIANI, Mario; BISON, Ivano. Organizações, coalizões e movimentos. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.3, p. 220-249, 2010.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e prática**. 9ª ed. São Paulo: Gaia, 2005.

DUARTE, Teresa. **A possibilidade da investigação a 3**: reflexões sobre triangulação (metodológica). Cies e-working paper. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 2009. Disponível em: [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf). Acesso em: 07 fev. 2017.

DUBBELING, Marielle; ZEEUW, Henk de. Urban agriculture and climate change adaptation: Ensuring food security through adaptation. In: OTTO-ZIMMERMANN, Konrad. **Resilient Cities: Cities and Adaptation to Climate Change - Proceedings of the Global Forum 2010**. [S. l.]: Springer Science & Business Media, 2011.

DUPUY, Jean-Pierre. **Introdução à crítica da ecologia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A dinâmica da cultura**: ensaios de Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2004. 477p.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, Ruth Vilaça Correia Leite (org.). **A aventura antropológica – teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 17-38, 1986.

FAIRCLOUGH, Norman. El ACD como método para la investigación en ciencias sociales. En: Wodak, R. y Meyer, M. (eds.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 179-203.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2ª. ed. Brasília: Editora da UnB, 2008.

FAO; IFAD; WFP. **The State of Food Insecurity in the World 2014**. Strengthening the enabling environment for food security and nutrition. Rome: FAO, 2014.

FAZEY, Ioan *et al.* Adaptive capacity and learning to learn as leverage for social-ecological resilience. **Frontiers in Ecology and Environment**, v. 5, n. 7, p. 375-380, 2007.

FERNANDES, Valdir; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Formulação de estratégias de desenvolvimento baseado no conhecimento local. **RAE electron.**, São Paulo, v. 5, n. 2, dez. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-56482006000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-56482006000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em 28 jul. 2017.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado. Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v.14, n.28, p. 139 -152, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FUMAGALLI, Dirceu; SANTOS, João Marcelo Pereira dos; BASUALDO, Maria Esther (orgs.). **O que é sistematização?** Uma pergunta, diversas respostas. São Paulo: CUT Brasil, 2000.

GALTUNG, Johan. **Self-reliance**. A strategy for development. London: Bogle L'Ouverture. 1977.

GILL, Rosalind. Análise de Discurso. In: BAUER, Martin, GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 3a ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002. p. 244-70.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago., 2011.

GRUPO DE TRABAJO EDUCACIÓN/Río +20. **La educación que precisamos para el mundo que queremos**, 2012. Disponível em: <http://rio20.net/propuestas/la-educacion-que-precisamos-para-el-mundo-que-queremos/>. Acesso em: 09 set. 2016.

GÜNTHER, Hartmut. 2006. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla. Las bases sociológicas de la agroecología y el desarrollo rural sustentable. In: PÉREZ RUBIO, José Antonio (ed.). **Sociología y desarrollo: el reto del desarrollo sostenible**. Madrid: MAPA, 2007.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MONTIEL, Marta Soler. Del desarrollo rural a la agroecología. Hacia un cambio de paradigma. In: GARCÍA, Daniel López; VILLASANTE, Tomás Rodríguez (coords.). **Crisis del medio rural: procesos sustentables y participativos**. Cáritas Española, 2009.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. **Language, context and text: aspects of language in a socialsemiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HELD, David. Desigualdades de Poder, Problemas da Democracia. In: MILIBAND, David. **Reinventando a Esquerda**. São Paulo: Editora UNESP, 1997. p. 67-82.

HELD, David. O que democracia deveria significar hoje? In: HELD, David. **Modelos de democracia**. Tradução Alexandre Sobreira Martins. Belo Horizonte: Editora Paidéia, 1987.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**. Tradução Marcos Santarrita. 2 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Tradução Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. Brasília: MMA, 2006.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, set./dez., 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Análise da construção da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica no Brasil**. Texto para discussão. Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 63-79, abr, 2009. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 fev. 2017.

JARA, Holliday Oscar. **La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles**. San Jose: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, 2012.

JESUS, Eli Lino de. Da Agricultura Alternativa à Agroecologia: Para além das disputas conceituais. **Agricultura Sustentável**, Jaguariúna, v.1-2, p.13-27, 1996.

KEEN, Meg; BROWN, Valerie; DYBALL, Rob. (eds.) **Social learning in environmental management: towards a sustainable future**. London: Earthscan, 2005.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza: elementos para uma sociologia da educação ambiental**. Campinas: Tese de Doutorado em Ciências Sociais, IFCH/UNICAMP, 2003.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? **Proposta**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 71, p. 1-5, fev. 1997.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo *et al.* **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambient. soc.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-753X2014000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2014000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 jun. 2017.

LE MOIGNE, Jean-louis. Inteligência da complexidade: Os objectivos éticos da investigação e da intervenção em educação e formação não remetem para um “novo discurso do método de estudo do nosso tempo”? Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 15 de Fevereiro de 2007. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, 04. Disponível em: <<http://www.afirse.com/archives/cd4/Conferencias/Le-MoignePT.pdf>>. Acesso em: set.2017.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à Cidade**. São Paulo: Editora Documentos, 1969.

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e desenvolvimento rural Sustentável**, v. 3, n. 1, p. 36-51, 2002.

LEFF, Enrique. Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber Ambiental. In: Philippi Jr., Arlindo et al. (eds.). **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIARAKOU Georgia; FLOGAITIS, Evgenia. Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l'environnement. **Education Relative à l'Environnement**, vol.2, Luxembourg: Fondation Universitaire Luxembourgeoise, Montréal: Université du Québec à Montréal, 2000, p. 13-29.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 19- 63.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, R.S. (org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo:Cortez, 2002. p. 109 -141.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr, 2006b.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-98.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **O Movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política**. 2 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006a.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. Abordagens teóricas sobre o associativismo e seus efeitos democráticos. **Rev. bras. Ci. Soc.**, vol.29, n.85, p. 159-178, 2014.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. Associações, participação e representação: combinações e tensões. **Lua Nova**, São Paulo, v. 84, p. 353-364, 2011.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. Modelos contemporâneos de democracia e o papel das associações. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 20, n. 43, p. 59-80, out, 2012b.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. Participação e aprendizado político no orçamento participativo: estudo de caso em um município catarinense. **Educação Social**, v. 33, n.119, p. 513-532, 2012a.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MAX-NEEF, Manfred; ELIZALDE, Antonio; HOPENHAYN, Martín. **Desarrollo a escala humana: opciones para el futuro**. Madrid: Biblioteca CF+S, 2010. Disponível em: [habitat.aq.upm.es/deh/adeh.pdf](http://habitat.aq.upm.es/deh/adeh.pdf). Acesso em: ago. 2017.

MCADAM, Doug; MCCARTHY, John. David; ZALD, Mayer Nathan. Introduction: opportunities, mobilizing structures, and framing processes – toward a synthetic, comparative perspective on social movements. In: MCADAM, Doug; MCCARTHY, John. David; ZALD, Mayer Nathan. **Comparative perspectives on social movements**. NY: Cambridge University Press, 2008.

MEADOWS, Donella Hager *et al.* (org.). **The Limits to growth**. Nova York: Universe Books, 1972.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes; 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE - Educare. **Educação Ambiental no Programa Educando com a Horta Escolar e a Gastronomia (PEHEG) no município de Florianópolis (SC)**. 2014. Disponível em: <http://educares.mma.gov.br/index.php/reports/view/117>. Acesso em: 17 jul. 2017.

MMA. CEPAGRO. SESC/SC. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, CENTRO DE ESTUDOS E PROMOÇÃO DA AGRICULTURA DE GRUPO, SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. **Compostagem doméstica, comunitária e institucional de resíduos orgânicos: manual de orientação**. Brasília, DF: MMA, 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: 2ed. Cortez. Brasília-DF: UNESCO, 2007.

MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MOUGEOT, Jean Luc. A. Urban Agriculture: concept and definition. **Urban agriculture magazine**, RUA, v. 1, n. 1, jul., 2000.

NAGIB, Gustavo. **Agricultura urbana como ativismo na cidade de São Paulo: o caso da Horta das Corujas**. 434 p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

OELOFSE, Myles; AUERBACH, Raymond; NEERGAARD, Andreas de. Apuntando a los grupos socialmente excluidos: horticultura comunal en KwaZulu-Natal, Sudáfrica. **Revista Agricultura Urbana**, Lima (Peru), n.18, p. 14-18, nov., 2007.

OKPALA, Don. Urban Agriculture: What limits? **Habitat Debate: land in an urbanising world**, Nairob, v.9, n.4, p.18, dez., 2003.

OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre. **Anthropology and development: understanding contemporary social change**. London and New York: Zed Books, 2005.



OLIVIER de SARDAN, Jean-Pierre. **Antropologie et Développement. Essai en socio-anthropologie du changement social.** Paris: APAD/Karthala, 1995. 221p.

ORELLANA, Isabel; MARLEAU, Marie-Ève. Résistance, engagement et construction d'une écocitoyenneté critique. **Éducation relative à l'environnement [En ligne]**, vol. 12, 2015. Disponível em: <http://ere.revues.org/430>. Acesso em: 14 mar. 2017.

ORELLANA, Isabel; SAUVÉ, Lucie. El aporte de la investigación crítica en educación ambiental ante un contexto en mutación. **Tópicos**, 6(16), 67-73. 2010. Disponível em: [http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LECTURE\\_2/5/1.Orellana\\_y\\_Sauve.pdf](http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_2/5/1.Orellana_y_Sauve.pdf). Acesso em: 18 jul. 2017.

PASCUAL, Jesus Garcia. Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 19, p. 2-12, 1999.

PEDUTO, Elisa; SATDINOVA, Dilyara. The role of urban agriculture in building resilient cities: examples of building resilient neighbourhoods in London. **Urban Agriculture Magazine**, Leusden, n.22, p. 34-36, jun., 2009. Disponível em: <http://www.ruaf.org/role-urban-agriculture-building-resilient-cities-examples-building-resilient-neighbourhoods-london>. Acesso em: 27 ago. 2014.

PEREZ-CASSARINO, Julian. **Dimensões iniciais necessárias à agroecologia como proposta transformadora para o desenvolvimento rural no brasil.** In: IV Simpósio Internacional de Geografia Agrária/V Simpósio Nacional de Geografia Agrária, 2009, Niterói-RJ. ANAIS - IV Simpósio Internacional de Geografia Agrária/V Simpósio Nacional de Geografia Agrária. Niterói-RJ: UFF, 2009.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1977.

PINEAU, Gaston (org.) Pour une écoformation. Former à et par l'environnement. **Éducation Permanente**, 148, 2001.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 102-110, Dec. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902005000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000300006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 ago. 2017.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008, p. 215-253.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais.** Lisboa: Gradiva, 1998.

REED, Mark S. et al. What is social learning? **Ecology and Society**, v. 15, n. 4, .2010. Disponível em: <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/resp1/>. Acesso em: 20 set. 2014.

RIBEIRO, Ednaldo; BORBA, Julian. **Participação política na América Latina**. Maringá: Eduem, 2015.

ROVER, Oscar José. O desenvolvimento pela ótica da rede Cepagro de Desenvolvimento Local Sustentável. In: BROSE, Markus (org.). **Metodologia Participativa: uma introdução a 29 instrumentos**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001. p. 271–278.

SÁ- SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, a. 1, n. 1, p. 1-14, jul., 2009.

SACHS, Ignacy. A lógica do desenvolvimento. In: Ignacy Sachs. **Espaços, tempos e estratégias do desenvolvimento**. São Paulo: Vértice. 1986c. p.30-50.

SACHS, Ignacy. **A terceira margem. Em busca do ecodeenvolvimento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SACHS, Ignacy. Ambiente e estilos de desenvolvimento. In VIEIRA, Paulo Freire *et al.* **Rumo à ecossocioeconomia**. Teoria e prática do desenvolvimento. São Paulo: Cortez. 2007. p. 54- 76.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SACHS, Ignacy. Desenvolvimento numa economia mundial liberalizada e globalizante: um desafio impossível? In: **Estud. av.**, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 213-242, ago. 1997.

SACHS, Ignacy. **Ecodeenvolvimento**. Crescer sem destruir. São Paulo: Vértice, 1986a.

SACHS, Ignacy. Ecosistemas urbanos - Producción alimentaria. Agrópolis. **Foro del desarrollo**, vol. 13, n.2, fev/mar, p. 5, 1985.

SACHS, Ignacy. Elements of urban ecodevelopment. **Trialog**, n.28, 1991, p. 21-29.

SACHS, Ignacy. Estratégias de transição para o século XXI. In: BURSZTYN, Marcel (Org.). **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 29-56.

SACHS, Ignacy. O desenvolvimento enquanto apropriação dos direitos humanos. **Estud. av.**, São Paulo, vol.12, n.33, p. 149-156, ago., 1998.

SACHS, Ignacy. Trabalho, alimentação e energia no ecodeenvolvimento urbano: enfrentando a crise nas grandes cidades. In: SACHS, Ignacy. **Espaços, tempos e estratégias do desenvolvimento**. São Paulo: Vértice, 1986b. p. 142-167.

SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. **Gestão organizacional estratégica para o desenvolvimento sustentável**. Itajaí, Editora da Univali, 2000. 137p.

SANTANDER, Pedro. Por qué y cómo hacer análisis de discurso. **Cinta de moebio**, FLACSO, n.41, p.207-224, 2011.

SANTANDREU, Alain; LOVO, Ivana Cristina. **Panorama da Agricultura Urbana e Periurbana no Brasil e Diretrizes Políticas para sua Promoção: Identificação e**

Caracterização de Iniciativas de AUP em Regiões Metropolitanas Brasileiras. Documento Referencial Geral. Belo Horizonte, 2007.

SANTANDREU, Alain; LOVO, Ivana Cristina. Panorama de la agricultura urbana y periurbana en Brasil y directrices políticas para su promoción. **Cadernos de Agricultura Urbana**, n.4, Lima, Peru, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. **Umbrales, Revista del Postgrado en Ciencias del Desarrollo**, n.15, p.13-70, set. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SATO, Michèle. Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16-17, p. 24-35, 2001.

SAUVÉ, Lucie. Educación ambiental y ecociudadania. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. **Rev. Científica**, n. 18, p. 12-23, 2014. Disponível em: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/5558>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SAUVÉ, Lucie. Viver juntos em nossa Terra: Desafios contemporâneos da educação ambiental. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, vol. 16 - n. 2 - Itajaí, mai-ago 2016, p.288-299. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/8697/4974>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SAUVÉ, Lucie; VAN STEEENBERGHE, Étienne. Identités et engagements: enjeux pour l'éducation relative à l'environnement, **Éducation relative à l'environnement [En ligne]**, vol. 12, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ere/588>. Acesso em: 23 jul. 2017.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**, vol. 10, jul/dez, 1997. Disponível em [http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao\\_ambiental\\_e\\_desenvolvim.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao_ambiental_e_desenvolvim.html). Acesso em: 12 abr. 2016.

SAYEGH, Astrid. **Bergson - o método intuitivo**: uma abordagem positiva do espírito. São Paulo: Humanistas, 2008.

SCHERER- WARREN, Ilse. ONGs na América Latina: trajetória e perfil. In: VIOLA, E. (org.). **Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania**: desafio para as ciências humanas. São Paulo: Cortez, p. 161-180, 1995.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Cidadania sem fronteiras**: ações coletivas na era da globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.

SCHERER-WARREN, Ilse. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 109-130, jan./abr., 2006.

SCHERER-WARREN, Ilse. Redes da sociedade civil: advocacy e incidências possíveis. In: Martinho, Cássio; Felix, Cristiane (orgs.). **Vida em rede: conexões, relacionamentos e caminhos para uma nova sociedade**. Barueri, SP: Instituto C&A, 2011. p. 65- 85.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo, Loyola, 1993.

SCHERER-WARREN, Ilse. **ONGs: os novos atores da "aldeia global"**. Paper apresentado no GT01 Cidadania, conflito e transformações urbanas, na XX Reunião Anual da ANPOCS, Caxambu, MG, out. 1996.

SCHERER-WARREN, Ilse; LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. Um panorama dos estudos sobre os movimentos sociais e a participação no Brasil. In: SCHERER-WARREN, Ilse; LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn (Orgs.) **Movimentos sociais e engajamento político: trajetórias e tendências analíticas**. Florianópolis: UFSC, 2015, p. 15-42.

SEIXAS, Cristina Simão. Abordagens e técnicas de pesquisa participativa em gestão de recursos naturais. In: VIEIRA, Paulo Freire; BERKES, Fikret; SEIXAS, Cristina Simão. **Gestão integrada e participativa de recursos naturais**. Conceitos, métodos e experiências. Florianópolis: APED e Secco, 2005, p. 73-105.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução por Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SERAFIM, Lizandra. **Controle social: que caminhos?** In: Observatório de Direitos do Cidadão/Equipe de Participação Cidadã. São Paulo: Instituto Pólis, 2008. Disponível em: <http://www.polis.org.br/uploads/1243/1243.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

SILIPRANDI, Emma. **Mulheres e Agroecologia** – transformando o campo, as florestas e as pessoas. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

SILVA, Vini Rabassa da. Controle Social de políticas públicas. Uma reflexão sobre os resultados da pesquisa. In: PEDRINI, Dalila Maria; ADAMS, Telmo; SILVA, Vini Rabassa da (orgs.). **Controle social de políticas públicas: caminhos, descobertas e desafios**. São Paulo: Paulus, 2007, p. 179-206.

SILVA, Vinicius Lummertz. Rumo ao desenvolvimento local integrado e sustentável. In: VIEIRA, Paulo Freire (org.). **A pequena produção e o modelo catarinense de desenvolvimento**. Florianópolis: APED, 2002.

SILVEIRA, Suzana Maria Pozzer da. **Redes de agroecologia: uma inovação estratégica para o desenvolvimento territorial sustentável**. Estudo de caso de dois grupos do Núcleo Litoral Catarinense da Rede Ecovida de Agroecologia no período de 2002 a 2012. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2013.

SOFFIATI, Arthur. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 23- 67.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

STERLING, Stephen. Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. **Environmental Education Research**, vol. 16, Nos. 5–6, October–December 2010, p.511–528.

STRONG, Maurice. Prefácio. In: SACHS, I. **Estratégias de transição para o século XXI**, desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

TAPELLA, Esteban. ¿Cómo aprender desde la práctica? Aproximaciones conceptuales y metodológicas para la sistematización de experiencias de desarrollo. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, n. 4, v. 2, p. 69 – 94, jul./dez., 2009.

TARROW, Sidney. **O poder em movimento: movimentos sociais e confronto político**. Tradução de Ana Maria Sallum. Petrópolis: Vozes, 2009.

TILLY, Charles. **Contentious performances**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

TONNEAU, Jean Philippe; VIEIRA, Paulo Freire. Que diretrizes de pesquisa para o desenvolvimento territorial sustentável no Brasil? **Eisforia**, Florianópolis, v.4, n.4, p. 311-334, dez., 2006.

TURNES, Valério Alécio. **Animação dos Processos de Desenvolvimento Local**. Brasília: MA/SDR/ PNFC: CEPAGRO, 1998. 34 p.

TURNES, Valério Alécio; SCHMIDT, Vanice Dolores Bazzo. A agroindustrialização nas Encostas da Serra Geral e o papel do Cepagro. In: SCHMIDT, Wilson. (org.). **Agroecologia sem agricultores locais?** 1ed. Florianópolis: NEA EDUCAMPO/UFSC, 2016, v. 1, p. 99-121.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2015.

UNGER, Nancy Mangabeira (Org.) **Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico**. São Paulo: Loyola, 1992.

VALDIVIA, Eduardo Cáceres; PALACIOS, Julio Ernesto Díaz. **Incidencia Política Para la Gobernabilidad Democrática Local**. Peru: InWent, 2009. Disponível em: <http://www.bivica.org/upload/incidencia-politica-manual.pdf>. Acesso em: 17 de abr. de 2017.

VIEIRA, Liszt. **Os argonautas da cidadania: a sociedade civil na globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VIEIRA, Paulo Freire. Meio ambiente, desenvolvimento e planejamento. In: VIOLA, Eduardo José. **Meio Ambiente, desenvolvimento e cidadania: desafios para as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, p.45-98, 1995.

VIEIRA, Paulo Freire. Repensando a educação para o ecodesenvolvimento. In: VIEIRA, Paulo Freire; RIBEIRO, Maurício Andrés (orgs.). **Ecologia humana, ética e educação: a mensagem de Pierre Dansereau**. Porto Alegre: Pallotti; Florianópolis: APED, 1999.

VIEIRA, Paulo Freire. Rumo ao desenvolvimento territorial sustentável: esboço de roteiro metodológico participativo. **Eisforia**, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas. v.1, n.1 (jan./jun. 2003). Florianópolis: PPGAGR, 2003.

VIEIRA, Paulo Freire; BERKES, Fikret; SEIXAS, Cristina Simão (orgs.). **Gestão integrada e participativa de recursos naturais: conceitos, métodos e experiências**. Florianópolis: Secco/APED, 2005.

VIEIRA, Paulo Freire; RIBEIRO, Maurício Andrés (orgs.). **Ecologia humana, ética e educação: a mensagem de Pierre Dansereau**. Porto Alegre: Pallotti; Florianópolis: APED, 1999. 704p.

VIEIRA, Paulo Freire; WEBER, Jacques. (orgs.). **Gestão de recursos naturais e desenvolvimento**. Novos desafios para a pesquisa ambiental. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 115-46.

VIEIRA, Paulo Freire; CAZELLA, Ademir Antônio; CERDAN, Claire. Desenvolvimento territorial sustentável: conceitos, experiências e desafios teórico-metodológicos. **Eisforia**, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 13-20, dez. 2006.

VIEIRA, Paulo Henrique Freire. Ecodesenvolvimento: desvelando novas formas de resistência no Antropoceno. In: SOUZA, Cristiane Mansur de Moraes; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce; ALVES, Alan Ripoll; ALCÂNTARA, Liliane Cristine Schlemmer (Orgs.). **Novos Talentos - Processos de educação para o ecodesenvolvimento**. Blumenau: Nova Letra Editora, 2016, p. 23-64.

VIEIRA, Paulo Henrique Freire. Políticas ambientais no Brasil: Do preservacionismo ao desenvolvimento territorial, **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 8, n. 14, p. 27-75, 2009.

VIEIRA, Paulo Henrique Freire. Repensando a educação para o ecodesenvolvimento no Brasil. In: **Tecnologia e Cidadania**. Oitavo Encontro Nacional de Ensino Agrícola, Camboriú, out. 2002. CD-ROM.

VIEIRA, Paulo Henrique Freire. Rumo ao desenvolvimento territorial sustentável: esboço de roteiro metodológico participativo. **Eisforia**, Florianópolis, v.4, n. 4, p. 249-310, dez., 2006.

WEZEL, Alexander; BELLON, Stéphane; DORÉ, Thierry; FRANCIS, Charles; VALLOD, Dominique; DAVID, Christoph. Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. **Agronomy for Sustainable Development**, v. 29, n. 4, p. 503-515, 2009.

## APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas semi-estruturadas

### I - Dados da(o) entrevistada(o)

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Escolaridade/formação:

Atuação no Cepagro (vínculo profissional, cargos e atividades desenvolvidas):

### II- Relação com o Cepagro

**Trajatória de envolvimento:** Como a agroecologia passou a fazer parte de sua vida? Como começou o vínculo com o Cepagro?

Desenvolve algum trabalho de pesquisa? E de ensino?

**Planejamento:** Esteve envolvida(o) na criação e implementação de algum projeto? Se sim, como surgiu a ideia, como foi como foi desenvolvido seu planejamento e plano de ação, quem participou do planejamento?

**Implementação:** Qual foi a metodologia seguida, como foi implementada e como se dá a dinâmica de funcionamento do projeto? Existem/ foram formados espaços de encontro para troca de experiências e diálogos depois da implementação do projeto?

**Avaliação:** Quais resultados alcançados durante a execução e o que não foi alcançado? Quais as principais dificuldades e avanços, o que foi aprendido com isso, foi ou como é feita a avaliação e com qual periodicidade?

**Re-planejamento:** Se envolveu/está envolvido com o (re) planejamento e (re)definição de objetivos?

**Financiamento:** Participou da elaboração e redação de projetos submetidos a editais de fomento? Sabe os recursos disponíveis e como eles são aplicados? Quais as fontes de financiamento, quais financiadores e relações com eles – estado, cooperação internacional, iniciativa privada? Como ocorre a aplicação dos recursos e a sua divulgação (auditoria)? Quais as formas de comunicação e prestação de contas (mecanismos de transparência)?

Existem relações do projeto com a prefeitura/governo? Quais?

Sabe se existe na cidade programas e políticas públicas de assistência à agroecologia no meio urbano? Onde e como são colocados em prática?

Participa de algum fórum de discussão? Em que nível (local – bairro ou cidade, estadual, regional, nacional)?

Há trocas de experiências entre os integrantes do projeto? Sobre o quê conversam (p. ex.: agricultura e hortas domésticas, compostagem, destinação correta de lixo, política, leis)? E com o restante da comunidade do bairro?

Acha que o projeto contribuiu para alguma mudança ou transformação social? Como? Qual (is) transformação (ões) são essas?

### **III – Concepções e abordagens**

O que você entende por sustentabilidade (ou desenvolvimento sustentável)? Como os projetos buscam atingir a sustentabilidade?

De que maneira o Cepagro busca promover a agroecologia no meio urbano? Como a agroecologia urbana pode favorecer o desenvolvimento sustentável?

Como buscam disseminar os princípios da agroecologia nos projetos e ações que participa?

Quais os principais pontos de conflito e formas de cooperação (com outros setores da sociedade civil, mercado, prefeitura, estado e governo federal)? Houve/ há alguma mobilização que afetou/têm afetado a política (do local ao nacional)?

Como buscam dar continuidade aos projetos realizados quando termina um edital de apoio, o que pode se dizer que fica “permanente” de experiência e do trabalho para a organização (grau de institucionalidade)?

Como tem sido a participação de atores da sociedade civil não-organizada nas ações do Cepagro (na definição de metodologias e estratégias de ação coletiva, na incidência política, no trabalho de educação e sensibilização ambiental, na execução técnica dos projetos e articulação com outros grupos)?

O Cepagro busca promover a participação desses atores em suas ações e projetos? Em quais etapas, e de que maneira, adotando quais estratégias?

Como o Cepagro realiza a educação ambiental? E a sensibilização, o que é?

Você considera fazer um trabalho educativo? Qual, para quê, e como? Qual a maneira ideal para transmitir conhecimentos?



Há parcerias com instituições acadêmicas e educativas? Quais? Como/em que nível ocorre?

O Cepagro utiliza algum enfoque ou abordagem educativa específica? Utiliza metodologias participativas/ populares? Em quais etapas dos projetos?

Quais os principais entraves e dificuldades, por um lado, e avanços e oportunidades, por outro, nas ações da OSCIP para alcançar seus objetivos?

Quais os espaços e momentos de aprendizagem coletiva da equipe do Cepagro? De que forma buscam difundir informações e reflexões acerca de suas experiências para o grupo?

## ANEXO A – Avaliação da dinâmica do II curso de Gestão Comunitária de Resíduos Sólidos promovido pelo Cepagro em 2016

### Avaliações e Reflexões

Essa edição teve sucesso em aumentar **espaços de trocas** entre as iniciativas, devido a riqueza das experiências no aprendizado da aplicação de modelos da gestão comunitária de resíduos orgânicos.

A **flexibilidade na programação** também foi positiva nesse sentido, permitindo estender atividades importantes como a visita à Revolução dos Baldinhos e a inclusão de outras como a discussão do grupo de mulheres e o Tai-Chi.

**Experiência colaborativa e os momentos de cultura e lazer** durante o curso foram muito positivos. Fazer as coisas de forma coletiva, aproximou o grupo e possibilitou trocas mais profundas.

A **heterogeneidade do grupo**, trazendo múltiplas visões e qualidades contribuiu à riqueza do curso, pois mostrou que a gestão de resíduos orgânicos pode se adaptar a diversas realidades e lógicas.

O **equilíbrio da programação** das atividades práticas, teóricas e mais políticas, permitindo aos participantes uma visão integrada da gestão de resíduos orgânicos, o que poderá tornar as iniciativas comunitárias mais completas e “pé-no-chão”.

Além de ensinar, o **curso inspirou os participantes** a terem ideias para implantar ou melhorar suas iniciativas, porque ver de perto a Revolução acontecendo é diferente de ouvir falar ou ler. A **Revolução dos Baldinhos no Santo Cristo precisa continuar**, pois é o modelo que inspira a todos e demonstra como nosso sonho é possível. As autoridades precisam saber da importância dessa inovação que elimina a poluição das cidades. Ressaltou-se também que **Revolução continue nas mão das comunidades como tecnologia social** pois o poder público não irá resolver o problema dos orgânicos sozinho. **Precisamos ser protagonistas da mudança.**

**Nossas iniciativas de gestão comunitária de resíduos são sementes para um futuro melhor.** Às vezes na vida não paramos para curtir o caminho até os objetivos alcançados. Mesmo que essas ideias sejam apenas sementes é preciso plantar porque só assim poderemos colher um dia. **A compostagem e a agricultura são como pontos de acupuntura para a terra respirar.** É importante seguir tranquilos na fé e na união.

## Sugestões para as próximas edições

Ao longo da roda de avaliação, os participantes fizeram sugestões:

Trazer também **um foco para o uso do composto através da agricultura urbana**, incluindo por exemplo um mutirão de construção de horta. Isso porque a transformação dos resíduos orgânicos em alimento pra terra, só fecha seu ciclo quando cumpre seu papel na produção de alimentos. Inclui-se nesse pedido também o aprendizado na **produção de sementes agroecológicas** e o maior envolvimento de jovens agricultores nessa capacitação.

Outra sugestão importante é criar na programação, de preferência nos primeiros dias um **espaço para uma discussão sobre a participação das mulheres na compostagem e na agricultura urbana**. O encontro espontâneo que aconteceu nessa edição demonstrou como as conversas em torno dessa questão é importante para apurarmos nossa lente para o caminho de maior igualdade e liberdade. "Seguiremos em marcha, até que todas sejamos livres!"

Uma outra sugestão é incluir **dinâmica para memorização dos nomes dos participantes**. Poderíamos confeccionar juntos crachá um para o outro em papel pardo.

- O pessoal de regiões mais quentes sugeriu que poderia ter sido **avisado sobre o frio!**

É importante que **sejamos protagonistas** e fazer acontecer em nossas comunidades, mesmo que seja o início e apareçam dificuldades. Fazer uma pequena limpeza num parquinho, uma poda de árvore já ajuda a inspirar outros na comunidade e vai criando o espírito do protagonismo que precisamos.

O grupo desenvolveu ao longos dos dias uma **dinâmica de valorização da intuição**. Essa conexão pode manter o grupo unido além das redes de internet. **Estamos juntos na mesma energia e propósito** e conectados em nossas orações, meditações e vibrações positivas. A oportunidade de conhecer tantas pessoas especiais e fazer essa rede é muito forte.

**Todos expressaram profunda gratidão na existência desse curso**. O curso aumentou muito as chances de sucesso na replicação da tecnologia social. Cada um de nós pode fazer acontecer o espelho da revolução dos baldinhos. A nossa união nesses dias possibilita nos energizarmos. Essa energia também contagiou as iniciativas de Floripa que visitamos sendo muito importante para renovação de fé e esperanças na Revolução, Pró-Composto e Iniciativa Sesc.

**Ficamos admirados com a organização do curso e do camping**. Desejamos que o contrato com a FATMA continue. Por fim agradecemos aos professores e amigos do CEPAGRO por tanto **carinho e dedicação** em cada atividade e organização do curso. Um elogio especial vai à graça dos manezinhos da ilha que tornaram o curso ainda mais alegre!

Fonte:

[http://www.agriculturaurbana.org.br/boas\\_praticas/compostagem/cepagro/cepagro\\_curso\\_2016/avaliacao\\_final.pdf](http://www.agriculturaurbana.org.br/boas_praticas/compostagem/cepagro/cepagro_curso_2016/avaliacao_final.pdf). Acesso em: 12 mar. 2017.