

Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

Metodologias participativas e sistematização de experiências em Agroecologia

Organizadores:

Alberto Bracagioli Neto

Fábio Kessler Dal Soglio





UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Carlos André Bulhões

Vice-Reitora

Patrícia Helena Lucas Pranke

Pró-Reitor de Coordenação Acadêmica

Júlio Otávio Jardim Barcellos

EDITORA DA UFRGS

Diretora

Luciane Delani

Conselho Editorial

Carlos Gustavo Tornquist

Henrique Carlos de Oliveira Castro

Janette Palma Fett

João Carlos Batista Santana

Luís Frederico Pinheiro Dick

Mônica Zielinsky

Otávio Bianchi

Sergio Roberto Kieling Franco

Simone Sarmento

Virgínia Pradelina da Silveira Fonseca

Luciane Delani, presidente

Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

Metodologias participativas e sistematização de experiências em Agroecologia

Organizadores:

Alberto Bracagioli Neto

Fábio Kessler Dal Soglio



© dos autores

1.ª edição: 2022

Direitos reservados desta edição:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação da Série:

Leonéia Hollerweger, Tanara Forte Furtado e Marcello Ferreira

Coordenação da Editoração: Leonéia Hollerweger e Ely Petry

Revisão: Equipe de Revisão da SEAD

Capa: Tiago Dillenburg

Editoração eletrônica: Tiago Dillenburg

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



M593 Metodologias participativas e sistematização de experiências em Agroecologia [recurso eletrônico] / organizadores Alberto Bracagioli Neto [e] Fábio Kessler Dal Soglio ; coordenado pela SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2022.
314 p. : pdf

(Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias)

1. Agricultura. 2. Desenvolvimento rural. 3. Agroecologia. 4. Extensão rural. I. Bracagioli Neto, Alberto. II. Dal Soglio, Fábio Kessler. III. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação a Distância. IV. Série.

CDU 631.95

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin – Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-65-5725-091-4

Sumário

Prefácio	7
1. Análise comparativa entre o método participativo e o método difusionista	15
<i>Décio Cotrim</i>	
2. Inovação na agricultura ecológica: ampliando perspectivas	53
<i>Flávia Charão-Marques</i>	
3. Raízes e reveses dos processos participativos	81
<i>Alberto Bracagioli Neto</i>	
4. A construção do conhecimento agroecológico	109
<i>Décio Cotrim</i>	
5. Desenho de processos participativos	145
<i>Alberto Bracagioli Neto</i>	

6. Um diálogo sobre ferramentas participativas	167
<i>Décio Cotrim</i>	
7. A sistematização de experiências e a aplicação em Agroecologia	195
<i>Fábio Kessler Dal Soglio</i>	
8. Princípios e aplicações da pesquisa participativa em Agroecologia	253
<i>Fábio Kessler Dal Soglio</i>	
9. Entre imagens, agricultores, comunidades e mediadores: o uso de imagens na sistematização de experiências	291
<i>Rumi Regina Kubo</i>	
Sobre os(as) Autores(as)	313

Prefácio

A Agroecologia, entendida como ciência, como prática ou mesmo como movimento, tem demonstrado ser uma opção vigorosa para responder às demandas da sociedade e do ambiente por uma agricultura mais sustentável. No entanto, diferentemente dos caminhos convencionais, em Agroecologia a construção do conhecimento se dá por combinações de processos, unindo o saber científico ao saber comum e buscando sempre soluções aos problemas reais e de forma contextualizada. Para isso, não se pode seguir o método científico cartesiano, reducionista, em que os fatores em estudo são controlados, em busca de explicações generalistas que, embora possam ser reproduzidas, desconhecem as propriedades que emergem das diferentes combinações de fatores que ocorrem em diferentes contextos. Essa mudança de perspectiva na construção do conhecimento, buscando desenvolver soluções para problemas locais, exige novas abordagens, novas formas de trabalho que possam valorizar e incorporar nos processos de desenvolvimento diferentes conhecimentos, sem que isso signifique necessariamente negar o conhecimento acadêmico convencional.

Assim, é preciso que atores da construção do conhecimento agroecológico se apropriem de novos métodos que os auxiliem nessa tarefa. Dois desses métodos, os métodos participativos e os métodos de sistematização de experiências, têm se mostrado especialmente eficazes para os trabalhos em Agroecologia, e estão sendo aplicados em muitos

projetos em desenvolvimento. Entretanto, existe uma lacuna na formação dos atores e nos projetos em Agroecologia, que, embora se apresentem com muita disposição, muitas vezes não sabem como conduzir os processos ou quais ferramentas podem ser usadas. Ao mesmo tempo, nem sempre esses métodos são os mais indicados, e é preciso que se tenha uma visão crítica sobre como e quando podem ser aplicados. Surge então a demanda por referenciais que possam dar um apoio na formação para aplicação dos métodos participativos e da sistematização de experiências em Agroecologia, e essa é a proposta do presente livro.

Os métodos participativos, seguidamente referenciados como “metodologias participativas”, e o uso da sistematização de experiências não são de fato métodos novos, pois são discutidos há muitas décadas, principalmente na área da educação. É nessa área que são encontradas as principais referências. No Brasil, a incorporação dos métodos participativos nas ciências agrárias acontece inicialmente pela extensão rural, com apoio de programas internacionais. Hoje, no entanto, também tem encontrado espaço como ferramenta para a pesquisa agropecuária. Quanto ao uso da sistematização de experiências como ferramenta metodológica, este passou a ser mais presente nas ciências agrárias dentro de projetos de desenvolvimento rural, como estratégia de reflexão sobre as práticas das comunidades, sendo em geral promovido por organizações não governamentais. Em Agroecologia, que busca reforçar o enfoque sistêmico e a valorização dos saberes locais, a participação e o respeito ao conhecimento local são condições indispensáveis ao redesenho dos agroecossistemas, e, conseqüentemente, ganham importância os métodos participativos e a sistematização das experiências.

A intenção desta publicação é também colaborar com a discussão sobre a aplicação dos métodos participativos e da sistematização de experiências em Agroecologia. Para isso, procurou-se desenvolver os diferentes temas de forma acessível e crítica, buscando discutir como esses métodos podem ser aplicados em Agroecologia mais do que apenas divulgando ferramentas, que já são métodos que estão sendo utilizados com alguma frequência em projetos de Agroecologia. Desejamos que esta publicação contribua com a formação de técnicos e profissionais que possam atuar em Agroecologia e em áreas afins de forma mais adequada. Ao mesmo tempo, acreditamos que também pode ser útil aos demais atores que atuam nesses projetos, como os agricultores, professores e profissionais de outras áreas. Pretende-se também estimular o debate e a construção de referenciais teóricos e metodológicos que possam apoiar todos que queiram atuar em Agroecologia. Por isso, nos colocamos abertos a críticas e sugestões. Não existe apenas uma visão sobre os diferentes temas debatidos neste livro: é necessário que se possa, de forma contínua e colaborativa, melhorar as bases metodológicas, assim como o debate teórico sobre a construção do conhecimento agroecológico. Todas as contribuições nesse sentido são mais que bem-vindas.

O livro está organizado em capítulos. Em seu primeiro capítulo, Décio Cotrim demonstra a transição paradigmática entre o método difusionista e o método participativo. Essas diferentes visões demonstram as mudanças nas concepções que predominavam no difusionismo, onde as ideias estavam baseadas em processos lineares, de persuasão e de cima para baixo (*top-down*). Porém, o somatório das críticas dessas

ideias e ideais da “modernização” geraram processos vistos de forma relacional, sistêmica e dialógica, onde o conhecimento é construído na interface de atores que fazem parte de uma arena pública.

O segundo capítulo, de responsabilidade de Flávia Charão-Marques, procura discutir a geração de inovações na agricultura ecológica e as redes de novidades que se formam nos processos de construção do conhecimento. Esse tema é central em Agroecologia, pois em muitos espaços se passou a aceitar que inovações dependem dos grandes centros de pesquisa e desenvolvimento, dos pesquisadores e especialistas, e que devemos esperar que a ciência resolva os problemas. No entanto, em especial na agricultura, as novidades acontecem constantemente e são desenvolvidas por quem precisa de soluções e busca inspiração em diferentes fontes do conhecimento, muitas vezes sem que as ciências tenham sequer imaginado ser possível. Os agricultores são exemplos mais que completos desse caminho de geração de novidades, e por isso discutir esse tema precede a discussão sobre a sistematização de experiências e a aplicação dos métodos participativos em Agroecologia, que, em última análise, buscam justamente conhecer e desenvolver essas novidades para as mais diversas aplicações.

Entrando mais na discussão metodológica, o capítulo 3 trata dos processos participativos, resgatando suas trajetórias e as aplicações na agricultura. Conhecer como evoluiu o pensamento sobre a participação dos atores nas ações de pesquisa e extensão na agricultura é fundamental para acompanharmos o debate sobre suas possibilidades e seus limites quando aplicados à Agroecologia. Também é importante verificar como diferentes autores, que ainda são considerados importantes

no debate sobre desenvolvimento local, em especial na perspectiva da extensão rural, construíram as bases teóricas e metodológicas desses métodos, o que pode apoiar diferentes estratégias e qualificar projetos aplicados à construção do conhecimento agroecológico. Além das raízes dos processos participativos, optamos por apresentar também os reveses, ou seja, quando o uso desses métodos produzem resultados equivocados. Essa discussão passa desde concepções oriundas do comportamento grupal até a perspectiva eurocêntrica que domina e produz a monocultura das mentes. Abertura cognitiva, reflexividade e aprendizagem social devem fazer parte da concepção e da aplicação de processos participativos.

No capítulo 4, é trabalhado o termo “construção do conhecimento agroecológico” (CCA), que se refere a processos de produção e disseminação coletiva de novos conhecimentos. Esse processo se insere dentro do campo da complexidade com diferentes elementos a serem considerados, envolvendo a relação e construção social dos atores, a visão sistêmica da ciência e o mercado embebido nas relações sociais entre outras dimensões. Essa construção representa uma percepção da insustentabilidade dos sistemas produtivos atuais e uma ruptura com as bases da “modernização da agricultura”.

A gradualidade e interconexão entre os temas abordados nos leva ao capítulo 5, onde são apresentados os elementos constitutivos do desenho de processos participativos. De forma oposta aos sistemas cartesianos de diagnóstico e planejamento, os processos participativos não são constituídos de etapas rígidas e mecânicas, mas de diferentes momentos necessários para pensar e refletir sobre as ações planeja-

das. Nessa perspectiva, são apresentados seis momentos envolvendo os princípios, identificação, análise, planejamento, ações e continuidade dos processos. Esses passos se abrem em outras dimensões que, baseadas em experiências de trabalho, são apresentadas e refletidas.

No capítulo 6, dá-se início à discussão de aspectos mais práticos, iniciando pela apresentação das ferramentas participativas, com exemplos de aplicação. Usa-se o termo “ferramentas” como forma de diferenciar essas práticas do que se considera o “método”. As ferramentas podem ser usadas em diferentes situações e com diferentes objetivos, sendo adaptadas às necessidades de cada projeto e do método que se pretende utilizar. Como um martelo ou um alicate, as ferramentas são capazes de cumprir diferentes objetivos, podendo ser utilizadas de forma ideal, promovendo a participação e a construção do conhecimento, ou até de forma errada, conduzindo os atores a resultados antecipadamente decididos pelos gestores ou mediadores responsáveis pela aplicação das mesmas. Assim, na discussão da aplicação das ferramentas participativas, sempre se busca ressaltar acertos e erros possíveis, com base nas experiências práticas do autor do capítulo.

O diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento local abre a possibilidade de sistematizar experiências, conforme é apresentado no capítulo 7, elaborado por Fábio Dal Soglio. O conjunto de conhecimentos que são produzidos pelo conhecimento tácito dos agricultores por vezes não é reconhecido e disponibilizado publicamente. Frequentemente, quando isso é feito, é feito de forma descritiva e com um ponto de vista reducionista, ignorando um campo de saberes que

são articulados para desenvolver determinada experiência. Essa sistematização pode ocorrer de forma conjunta ou paralela a uma pesquisa, propiciando o conhecimento de diferentes contextos e realidades.

A consideração da importância da participação dos atores no processo de pesquisa trouxe a construção da pesquisa participativa. Dessa forma, Fábio Dal Soglio escreve o capítulo 8 com os princípios e aplicações da pesquisa participativa em agroecologia. A trajetória da pesquisa “convencional” da modernização tinha como base a concepção de pacotes tecnológicos, ignorando os contextos particulares e complexos dos sistemas produtivos dos agricultores. A entrada dos atores no processo de pesquisa trouxe dimensões a serem observadas que eram invisíveis nos processos tecnocráticos. Isso não nega a validade e a utilidade de outros métodos que possam auxiliar na convergência de dados do que vem a ser analisado. No conteúdo apresentado nessa parte, poderão ser observados os princípios da pesquisa participativa e a construção agroecológica, sua aceitação acadêmica, desenhos e etapas da pesquisa e exemplos de pesquisa participativa aplicados à agroecologia.

Por último, mas não menos importante, fechamos esta publicação com a contribuição de Rumi Regina Kubo no capítulo 9, “Entre imagens, agricultores, comunidades e mediadores: o uso de imagens na sistematização de experiências”. A apresentação parte do campo da Etnoecologia e da Agroecologia, colocando as imagens como possibilidade de uso nas metodologias participativas, podendo também ser pertinente para outras situações de pesquisa. O uso de ferramentas imagéticas na pesquisa e na sistematização de experiências envolve os diferentes

aspectos do narrar através das imagens. Essas dimensões envolvem diferentes dimensões técnicas de luz e enquadramento das imagens, e o encadeamento das imagens conformam uma gramática imagética.

Esperamos que os leitores percebam o prazer com o qual produzimos esta publicação: um texto que se desenvolve entre estas margens do papel, que o oprimem, mas que libertam os possíveis atores de desenvolvimento para novas cartografias de construção do conhecimento e diálogo de saberes. Boa leitura a tod@s.

Organizadores

Alberto Bracagioli Neto

Fábio Kessler Dal Soglio

1

Análise comparativa entre o método participativo e o método difusionista¹

Décio Cotrim

¹ Uma versão deste capítulo foi publicada em: COTRIM, D. S. Método participativo: uma análise a partir de uma perspectiva agroecológica. *Revista Brasileira de Agroecologia*, v. 12, n. 4, p. 255-267, 2017.

Os grupos sociais rurais historicamente desenvolvem processos de construção do conhecimento. No Brasil, a partir dos anos 1970, esses processos foram fortemente impactados pelas ações da modernização da agricultura.² Porém, esse fenômeno começa, cada dia mais, a abrir espaços e possibilitar a emergência de novidades³ entre agricultores e instituições envolvidas com o Desenvolvimento Rural. Os agricultores constroem novos conhecimentos recuperando o saber tradicional e dialogando com o conhecimento científico, dentro de um processo de construção do conhecimento agroecológico-CCA,⁴ discutido no capítulo 4 deste livro.

Na atualidade, são observáveis os fenômenos sociais nos quais diversos atores rurais cotidianamente em interface⁵ constroem novos conhecimentos. As pessoas são entendidas como atores sociais, sendo partes ativas dos processos. O ator é um sujeito social que processa informação e utiliza suas estratégias nas relações sociais. O conceito de ator é uma construção social e não simplesmente um sinônimo para o indivíduo (Long; Long, 1992).

2 Neste texto, entende-se como *modernização da agricultura* o processo pelo qual passou a agricultura com a modificação de sua base técnica no sentido da quimificação, ampliação da motomecanização e uso de sementes melhoradas, bem como as mudanças sociais advindas nessa fase (Goodman; Sorj; Wilkinson, 2008).

3 A novidade emerge e funciona como um novo *insight* de uma prática ou mesmo uma nova prática. De certa forma é a fronteira entre o conhecido e o desconhecido. A maioria das novidades se caracteriza como um novo jeito de fazer algo, um novo modo de ampliar o potencial (Wiskerke; Ploeg, 2004).

4 A Construção do Conhecimento Agroecológico é um processo relacional entre os atores dentro das arenas, tendo estes a capacidade de agência para construir projetos diferenciais para suas vidas. A interface participativa entre os atores, através do método participativo, é elemento essencial, ocorrendo no sentido do diálogo do saber tradicional e científico; ou seja, o conhecimento empírico e científico das características ambientais do ecossistema e as propriedades sociais do grupo são os objetos do debate entre os atores. A totalidade do processo é voltada para o caminho de uma transição agroecológica construída coletivamente pelos atores e orientada a caminhos sustentáveis de desenvolvimento rural (Cotrim, 2013).

5 Nos processos de construção dos projetos sociais, desenvolvidos dentro da arena, a noção de interface ocorre quando da existência de algum tipo de encontro ou contato face a face entre atores com diferentes interesses e recursos, apontando para uma relação de conflito (Long, 2001).

A construção dos conhecimentos pelos atores não se encontra em espaços herméticos ou laboratoriais. Os processos sociais de produção de conhecimento desenrolam-se em arenas, ou seja, ambientes de interface entre os diversos atores. A arena de construção do conhecimento é entendida como um espaço complexo e dinâmico, onde os atores convivem em interface na construção dos projetos.⁶ Esses projetos se materializam no conjunto de práticas individuais observáveis, tanto no aspecto produtivo, de sistemas de cultivos e criações, como no aspecto social na organização da vida dos agricultores (Long, 2001).

A construção do conhecimento agroecológico parte da constatação pelos atores da existência de uma insustentabilidade nas práticas desenvolvidas pelo grupo, seja nos aspectos ambientais ou sociais. Essa verificação leva à ação dos atores em uma perspectiva transicional; ou seja, eles buscam um processo de transição agroecológica para patamares mais sustentáveis nos aspectos sociais e produtivos (Cotrim, 2013).

Os processos dentro da arena de CCA são essencialmente relacionais. A relação entre os grupos de atores está epistemologicamente pautada em princípios construtivistas. O aprofundamento do estudo da relação dialógica entre os atores na construção do conhecimento agroecológico é o elemento que conecta esta análise à temática do método participativo.

⁶ Os atores constituem em arenas específicas os seus projetos, que se entendem como formas de articulação das práticas sociais. Cada projeto constituído pelo ator é articulado com projetos, interesses e perspectivas de outros atores dentro de um complexo de arenas entrelaçadas (Long, 2001).

O método participativo é composto de técnicas e ferramentas que propiciam uma interface entre os atores com características dialógicas. Esse elemento é proposto pelos articuladores⁷ dentro da arena de construção do conhecimento agroecológico no sentido da ampliação dos debates na formação dos projetos sociais. Esses atores constituem-se de forma privilegiada na construção do conhecimento agroecológico. No cotidiano, são intitulados de extensionistas rurais, mediadores sociais ou agentes de desenvolvimento.

Porém, na atualidade, é observável que esses articuladores vivem uma transição metodológica, pois em sua maioria foram formados academicamente no uso do método difusionista e buscam novas formas de interface na crença de que a participação é fundamental nos processos de Desenvolvimento Rural. Essa transição, pragmaticamente, não é fácil e produz um gradiente de soluções no cotidiano da ação desses atores. Esse aspecto foi observável em entrevistas realizadas na pesquisa de doutorado do autor (Cotrim, 2013).

Muitas são as questões que emergem nessa fase de transições metodológicas; poucas são as certezas e grandes são as dúvidas. Muitos articuladores possuem inúmeras experiências de uma ação difusionista de mediação, o que naturalmente os leva a rechaçar qualquer possível mudança. Outros possuem sensibilidade para as mudanças que se avizinhavam, mas possuem pouca formação, ou insegurança, para a tomada de decisão dentro de um processo transicional participacionista. Não

7 Neste texto, entende-se que os articuladores são atores proponentes, catalisadores e fomentadores de projetos dentro da arena, principalmente através de seu papel de tradutor e de uma interligação de mundos com saberes diferenciados.

existe um caminho único, mas acredita-se que o estudo do método participativo e o aprofundamento dentro do processo possam construir pontes no período presente.

Nesse sentido, o objetivo principal deste capítulo se materializa em estudar o método participativo, apresentando a sequência que levou à sua emergência na academia e na mediação social; em apontar os estudos teóricos que debatem os seus limites; e em analisá-lo comparativamente em relação ao método difusionista na mediação social realizada pelos articuladores. Cabe enfatizar que o texto está pautado em uma discussão teórica sobre o tema e principalmente no diálogo desta com as observações empíricas desenvolvidas na tese de doutorado do autor.

A PERSPECTIVA ORIENTADA PELO ATOR

O principal aporte teórico escolhido para ser transversal à totalidade deste capítulo foi a Perspectiva Orientada pelo Ator (POA). Essa perspectiva teórica utiliza conceitos que foram criados no cotidiano, na experiência de vida dos atores, e focados na mudança social e na intervenção, especialmente em relação às situações agrárias (Long; Long, 1992).

Segundo Long (2001), é pouco satisfatória, do ponto de vista teórico, a ideia de que toda mudança social ocorra a partir de uma determinação externa. Os impactos externos necessariamente são intercedidos e transformados por atores e estruturas locais. Dessa forma, o autor aponta como necessária a ideia de que a análise deva conter características mais dinâmicas para o entendimento das mudanças sociais,

salientando principalmente a interação e a decisão mútua dos fatores e das relações internas e externas e o reconhecimento do papel principal desempenhado pela ação do ator.

Do ponto de vista metodológico, este capítulo tem por base os resultados de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois se propõe a discutir uma realidade que não pode ser quantificada, e por isso está centrado na explicação das dinâmicas sociais. Quanto à sua natureza, apresenta-se como uma pesquisa aplicada, no sentido de que pretende produzir conhecimento para soluções de problemas práticos. Quanto ao seu objetivo, trata-se de uma pesquisa exploratória, buscando gerar maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito. E, por fim, quanto ao procedimento adotado, configura-se como uma pesquisa bibliográfica assentada no levantamento de referências teóricas (Gerhardt; Silveira, 2009). Cabe salientar, novamente, que a totalidade do texto dialoga diretamente com os resultados de uma pesquisa teórica e empírica desenvolvida na tese de doutorado do seu autor (Cotrim, 2013).

O MÉTODO PARTICIPATIVO E A PARTICIPAÇÃO DOS ATORES

A noção de construção do conhecimento agroecológico entende que a imersão nas relações comunitárias é fundamental para a interface entre os atores, o diálogo de saberes e a participação. Nesse sentido, o processo de CCA ocorre fundamentalmente na relação entre os atores. Os articuladores atuam no papel de serem os proponentes do método para dinamizar a participação efetiva de todos os atores dentro da

arena de CCA. Os articuladores e os agricultores são atores e estão em interface dentro da arena, e o método participativo é o elemento diferencial desse procedimento.

A noção utilizada nesta pesquisa de método participativo⁸ traz a ideia de caminho ou conjunto de procedimentos, metodologicamente seguindo no sentido do atendimento de um objetivo ou meta; ou seja, são as formas de promoção da participação na tomada de decisão. O método participativo é voltado à participação ativa, interativa no sentido da automobilização das pessoas (Geilfus, 1997).

O método participativo é composto por um conjunto de técnicas e ferramentas⁹ que permitem que as comunidades façam o seu próprio diagnóstico e iniciem um processo de gerenciamento autônomo de seu planejamento e de seu desenvolvimento. Esse método promove a participação dos agricultores no processo de construção do conhecimento agroecológico. Dessa maneira, facilita o compartilhamento de experiências, conhecimentos e informações, no sentido da melhoria das habilidades de planejamento e ação comunitária (Verdejo, 2006).

A emergência dos estudos participacionistas ocorreu a partir da análise do processo desencadeado pelos países europeus de exportação do modelo de crescimento econômico e transferência de tecnologias para os países coloniais do terceiro mundo, em especial na África

8 Frequentemente, na literatura, o método participativo é designado como *Metodologia Participativa*. Porém, a palavra "metodologia" pode causar ambiguidade conceitual, pois representa ao mesmo tempo a teorização da prática da pesquisa científica e o trabalho com os métodos empregados. Para esta pesquisa, utiliza-se o termo *metodologia* na aproximação de um modelo teórico-metodológico, apontando as concepções teóricas adotadas na investigação; e *método* para o conjunto de ferramentas ou técnicas metodológicas realizadas no decorrer da articulação. Dessa forma, busca-se evitar a dificuldade de compreensão do que está se abordando.

9 São exemplos de técnicas e ferramentas participativas realizadas pelos agricultores: mapas comunitários e de produção, diagramas, campos de forças, calendários históricos e sazonais de produção, matrizes de diagnóstico e planejamento, entre outros (Geilfus, 1997; Verdejo, 2006).

e na Ásia. No início da década de 80, foram constatados os resultados negativos desses projetos de desenvolvimento. De forma geral, foi averiguado que o financiamento dos planos e programas de crescimento econômico nos países pobres não propiciou um processo de desenvolvimento, gerando muitas vezes grandes estruturas inúteis do ponto de vista da população local (Verdejo, 2006).

O estudo dos resultados desses projetos propiciou o entendimento de que as condições locais dos grupos-meta e as suas culturas eram fundamentais para o sucesso das iniciativas. Essa análise se transformou no enfoque principal da identificação e do planejamento de programas de Desenvolvimento Rural, tornando-se precursora das propostas participacionistas (Chambers, 1994).

Chambers (2006) aponta que a pesquisa sobre pobreza rural, que foi o princípio dos programas de desenvolvimento, estava sendo realizada de uma forma imprópria, o que produzia um viés inadequado nos projetos. O chamado turismo do Desenvolvimento Rural era o principal caminho na tomada de decisão. Os profissionais responsáveis pelas empresas desenvolvimentistas, normalmente pessoas urbanas, realizavam rápidas visitas às comunidades rurais que seriam beneficiadas. O contato ocorria genericamente, através de uma visualização do espaço por meio de uma recorrida nas principais estradas da região, sendo os encontros com os agricultores focados nos objetivos do programa em análise, e existindo um profundo viés temático do profissional visitante. As reuniões normalmente eram formais, realizadas com as lideranças locais, que majoritariamente eram homens.

Nos anos 1980, a partir da análise dos problemas dos programas de desenvolvimento no terceiro mundo, foram propostos na academia métodos que buscavam modificar as técnicas de levantamento de informação. Esses possuíam como premissa a redução do levantamento de dados e a centralidade do foco nas opiniões do grupo-meta. Os instrumentos clássicos de pesquisa, como os questionários formais, deram lugar aos novos conceitos mais participativos.

Foi um primeiro marco teórico a elaboração conceitual de um processo chamado de Diagnóstico Rural Rápido (DRR), conhecido também como *rapid rural appraisal* (RRA) pelos pesquisadores do Institute of Development Studies (IDS) na Universidade de Brighton, Reino Unido. Esse método propõe um levantamento participativo de dados menos trabalhoso do que um diagnóstico tradicional. Além disso, procura a ampliação da participação do grupo-meta para uma melhor aproximação das suas necessidades e realidades (Chambers, 1994).

De forma genérica, o DRR foi construído para a obtenção de dados necessários para um novo projeto ou para a análise do percurso de uma dada pesquisa. O seu formato utilizava um grupo de ferramentas participativas como os mapas, os diagramas e os calendários, que eram aplicados diretamente pelos articuladores junto às comunidades rurais com o objetivo primaz da realização de um diagnóstico. O processo de participação ocorria na construção, pelos agricultores, das ferramentas de diagnóstico.

Na continuidade dos estudos, foi enfatizada a necessidade de que o processo participativo se estendesse na execução dos programas. Nos anos 1990, foram cunhados os princípios teórico-metodológicos do

Diagnóstico Rural Participativo (DRP), também conhecido como *Participatory Rural Appraisal* (PRA), enquanto método que possibilita a inclusão dos grupos de agricultores em todos os passos de um projeto de desenvolvimento, desde o diagnóstico, passando pela implantação até a fase de monitoramento (Chambers, 1994).

A principal contribuição que o DRP trouxe ao debate da participação foi a constituição do foco no processo de autorreflexão sobre os problemas das comunidades rurais e a construção coletiva das possibilidades para a sua solução. O método não estava centrado unicamente na coleta de dados dos participantes: seu objetivo principal era o apoio à autodeterminação das comunidades, através da participação, e, assim, a promoção de um processo de desenvolvimento (Chambers, 1995).¹⁰

O método participativo DRP tomou uma grande dimensão dentro das instituições voltadas à intervenção social, em especial no Brasil, pelo esforço de várias organizações, como a GTZ.¹¹ A própria sigla do método se consolidou quase como uma nova palavra. No senso comum o DRP se tornou sinônimo de participação ou de metodologia participativa.

10 Na continuidade dos estudos do impacto da participação em projetos de desenvolvimento, foram desenvolvidas as noções do processo de Aprendizagem e Ação Participativa (AAP) em substituição ao DRP. A nova terminologia é mais adequada na explicitação dos processos participativos, pois evita os reducionismos inerentes às palavras “diagnóstico” e “rural” e busca enfatizar os aspectos processuais inerentes nas ações participativas. O método AAP usa um conjunto de estratégias que permitem à comunidade realizar sua própria análise, planejamento, monitoramento e avaliação das suas atividades e projetos. Utiliza ferramentas participativas visuais e flexíveis, como mapas, matrizes e diagramas, que possibilitam a análise grupal, sendo um método com base na descentralização, democracia, diversidade, sustentabilidade, participação comunitária e empoderamento (Chambers, 1994).

11 A antiga GTZ (*Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit*), hoje GTI (*Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit*), agência de cooperação técnica alemã, foi criada em 1974 para apoiar iniciativas inovadoras de desenvolvimento. No Brasil, a contribuição alemã visa fortalecer iniciativas, por tempo limitado, até que os beneficiados alcancem uma situação que lhes permita prescindir do aporte externo. Para maiores informações, ver: Hernandez, Melanie; Roehrkasten, Sybille. A cooperação alemã para o desenvolvimento: contexto institucional e prioridades políticas. *Revista Tempo do Mundo*, 3 (3), p. 155-195, 2001.

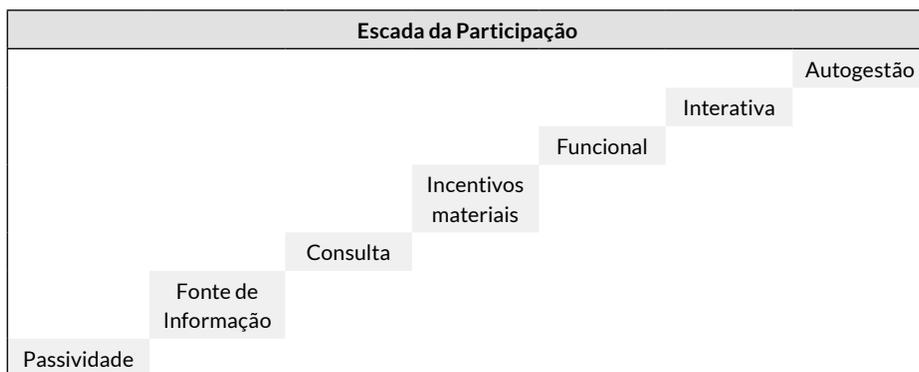
A participação dos agricultores dentro dos processos de desenvolvimento, não pode ser compreendida como em um único patamar. Entende-se a existência de uma graduação de decisões processuais dos atores. A participação comunitária depende fundamentalmente da organização da comunidade, da flexibilidade das instituições de desenvolvimento e dos próprios atores agricultores e articuladores. Efetivamente, todos os projetos são participativos; porém, a diferença está baseada no nível da mesma (Geilfus, 1997).

Geilfus (1997), utilizando uma metáfora, propõe uma escada da participação para a visualização dos diferentes níveis de participação. Essa noção expressa a ideia de que o envolvimento e a participação dos agricultores em programas de desenvolvimento ocorrem em um processo gradual na interface com os articuladores.

O *primeiro degrau* da escada é definido como “passividade”. Nele, os articuladores propõem programas de desenvolvimento externo, os quais fixam os objetivos e decidem as atividades. As informações necessárias são geradas sem a consulta dos atores agricultores. O *segundo degrau* é chamado de “fonte de informação”, no qual os articuladores dentro dos programas de desenvolvimento perguntam aos atores agricultores sobre a realidade local. Porém, esses não permitem a decisão nem do tipo de perguntas nem das atividades posteriores. O *terceiro degrau* é a participação por consulta, na qual os articuladores levam em consideração a opinião dos atores agricultores e as integram no programa de desenvolvimento, mas esses não têm poder de decisão. O *quarto degrau* é chamado de participação com base em incentivos materiais; nele, são desenvolvidas atividades conjuntas entre os articuladores e os agricul-

tores, havendo a troca de elementos materiais e conhecimentos, mas a possibilidade de intervenção na tomada de decisão pelos agricultores é limitada. O *quinto degrau* é o da participação funcional, quando os atores agricultores dentro de um programa de desenvolvimento se dividem em grupos que perseguem objetivos fixados anteriormente. Na fase de execução, participam da tomada de decisões e se tornam independentes no transcurso do projeto. O *sexto degrau* se caracteriza pela participação interativa, quando os agricultores estão incluídos nas fases de análise e definições do programa de desenvolvimento, e participam plenamente do planejamento e da execução. O *sétimo e último degrau* é denominado “autogestão”, quando os atores agricultores tomam as iniciativas e agem independentemente dos articuladores na construção, execução e avaliação dos programas de desenvolvimento (Geilfus, 1997).

Figura 1 - Escada da Participação.



Fonte: Geilfus (1997).

O ato de subir a escada da participação indica que o processo de desenvolvimento está sendo apropriado pelos agricultores, ocorrendo mudanças importantes, sendo o método participativo fator impulsiona-

dor. Nos estratos mais altos da escada da participação, a ampliação da autonomia dos agricultores se caracteriza como um indicador de empoderamento¹² comunitário.

As noções desenvolvidas nos trabalhos sobre participação ligados à sua ampliação, promoção do empoderamento e uso do método participativo está fortemente imbricada com as pesquisas agroecológicas. A coincidência da fase histórica das análises das externalidades da *modernização da agricultura* possivelmente foram fatores de aproximação entre os estudos da Agroecologia¹³ e da Participação.

É possível observar a convergência de um variado grupo de autores nos estudos agroecológicos sobre a ideia de que a interface entre agricultores e articuladores necessariamente deve estar pautada no método participativo. Essa ideia é argumentada tanto pela negação aos processos difusionistas quanto pela aproximação teórica construída nos estudos de participação (Caporal, 1998; Costabeber, 1998; Gúzman; Molina, 1996; Molina, 2001; Dal Soglio, 2012).

No processo de construção do conhecimento agroecológico, é utilizada como premissa a noção de que os envolvidos são atores e possuem um acúmulo de conhecimentos históricos e culturais. Dentro da arena, na interface entre os atores, existe a luta pela formação dos projetos; ou seja, são utilizados discursos no sentido de fortalecimento dos

12 Entende-se como empoderamento (*empowerment*) o aumento ou a diminuição do poder de cada ator de realizar por si mesmo as mudanças e ações que levam ao desenvolvimento.

13 Agroecologia é entendida enquanto um campo de conhecimento interdisciplinar formado por aportes de diversas disciplinas científicas que combina essencialmente as ciências naturais e as ciências sociais, tendo a pretensão de estudar as interrelações existentes nos processos agrônômicos, ecológicos e sociais no sentido do desenvolvimento de procedimentos mais sustentáveis. Nesse arcabouço teórico e metodológico, que possui uma dimensão prática indivisível da analítica, são buscadas as bases para o entendimento das relações sicionaturais em uma visão contemporânea da ciência (Cotrim, 2013).

argumentos em prol de determinado projeto ou práticas sociais. Esses saberes naturalmente são valorizados e incorporados como elementos fundamentais em uma estratégia de Desenvolvimento Rural (Long, 2001). Essa dinâmica é considerada impossibilitada quando são utilizados métodos diretivos que reduzem os espaços de interface entre os atores dentro da arena, diminuindo a emergência de novidades.

Nesse aspecto, Dal Soglio (2012) comenta sobre o método participativo e a Agroecologia:

Assim, são necessários métodos que possam facilitar a participação e a interação dos diferentes atores. Os métodos participativos, que a Agroecologia entende serem capazes de facilitar e cumprir essa função, são importantes quando queremos propor o redesenho e a produção de novidades para o manejo de agroecossistemas. Esses métodos, aplicados tanto no desenvolvimento de pesquisas como nas atividades de extensão, podem conduzir a uma transição participativa para modelos camponeses e ecológicos de agricultura.

Nesse sentido, torna-se natural, nos estudos de Agroecologia, a indicação do caminho do método participativo na interface dos atores para a reflexão, a compreensão da realidade e a busca de soluções compatíveis nos processos de desenvolvimento. Porém, existe um conjunto de autores que apontam limites no uso do método participativo. Na próxima seção do capítulo serão expostos esses pontos de vista.

QUESTÕES DENTRO DOS PROCESSOS PARTICIPATIVOS

O possível consenso teórico existente em torno do uso do método participativo na interface dos atores em Agroecologia não é observado em outros campos do conhecimento.

Long e Long (1992) e Long e Ploeg (1989) acreditam que os processos centrados em métodos participativos precisam ser problematizados. Esses autores entendem que existem características populistas na sua utilização, e apontam como fragilidades a inexistência de um questionamento das relações de poder entre os agricultores e entre os articuladores e os agricultores. Também salientam a existência de uma visão voluntarista e de certo modo ingênua nos processos participacionistas. Esses autores assinalam que os objetos de interesses comuns nas comunidades rurais, que seriam buscados pelo uso do método participativo, na verdade são inexistentes. Assim, entendem que cada ator defende seus projetos dentro da arena, não havendo uma uniformidade; ou seja, os projetos se configuram heterogêneos na construção dentro da arena. A ideia do consenso em torno de um único projeto comunitário, ajustado via método participativo, seria uma noção simplificadora.

Para Thornton (2010), os articuladores, quando em seu mandato organizacional na construção de programas ou na aplicação de políticas públicas, têm o poder de pré-selecionar os atores que participarão dos processos através de listas de convite. São comuns as escolhas pautadas por figuras de liderança ou agricultores com maior credibilidade. Essa ação produz um enviesamento da participação. O autor também salienta que os processos participativos estão assentados em reuniões

formais de curto prazo que não respeitam os tempos de tomada de decisão dos agricultores. O tempo cronológico dos programas governamentais desencadeia ações rápidas para o diagnóstico dos problemas, a priorização das ações e a estruturação das estratégias de trabalho, o que não respeita as diferenças entre os grupos sociais e da própria relação entre os articuladores e a comunidade.

Jennings (2000) constrói uma reflexão que entende a participação ligada ao processo educativo e à capacitação necessária dos atores, na intenção de corrigir os desequilíbrios entre eles. Os procedimentos participativos podem ser analisados do ponto de vista de cada ator social ou da relação deles dentro da arena na construção de processos de desenvolvimento, diretamente ligados à capacidade de agência¹⁴ dos atores e ao poder de tomada de decisão.

Por outro lado, na operacionalização de programas de desenvolvimento com viés participativo, muitas vezes os articuladores não consideram com profundidade o contexto político-cultural da arena. Os resultados de processos participativos estão diretamente ligados ao jogo de forças entre os atores e os acordos sociais dentro da arena; em outras palavras, a participação não pode ser uma técnica universalizável (Heeks, 1999).

Nas dinâmicas dentro da arena de construção do conhecimento agroecológico, ocorrem acomodações, negociações e conflitos entre os atores nas interfaces de aprendizagem, planejamento e negociações. O

14 A agência está ligada à capacidade de fazer as coisas e não somente à intenção. Essa aptidão está comprometida com as práticas de organização social, pois a ação social nunca é centrada no indivíduo-ego. Os atores manifestam a sua agência na rede de relações, sendo uma capacidade exercitada na relação social. Nesse sentido, a agência é um conceito relacional entre os atores, não existindo um acúmulo ou armazenamento de agência pelos atores. Esse processo se forma nas práticas organizantes, tendo seus limites demarcados por convenções sociais e valores (Long, 2001).

uso do método participativo dentro dessa arena necessariamente precisa considerar esses aspectos para não perder de vista o contexto político-cultural que os permeiam. Também existe o entendimento de que a participação nos processos de desenvolvimento pode ser considerada mais um símbolo externo trazido pelos articuladores do que uma demanda comunitária. Esse fato se fundamenta em variadas ocasiões nas quais se constata que os atores comunitários possuem pesada jornada de trabalho e não possuem tempo e a motivação para investir em processos de participação. Nesse sentido, os processos participativos podem emergir com um verniz para criar uma aparência positiva aos financiadores de programas de desenvolvimento (Heeks, 1999).

Nuijten (2005) enfatiza que o conceito de empoderamento construído nos estudos de participação evoca a noção de que o poder pode ser percebido como uma propriedade de pessoas ou grupos que têm a capacidade de possuí-lo, transportá-lo e realizar sua ampliação. Essa noção ignora o fato de o poder ser relacional, sendo imbricado em inúmeras interligações. Nesse sentido, essa noção não auxilia na compreensão das dinâmicas que ocorrem dentro da arena de CCA e produz um viés equivocado.

Os limites aqui apontados produzem a constatação de que os atores, utilizando o método participativo, podem imputar, através da sua ação, um viés negativo. Porém, as análises não negam que com o uso do método participativo emerge a possibilidade da ampliação de uma interface dialógica com valiosos elementos nos processos de CCA. Em síntese, as críticas teóricas estão centradas na forma como os articuladores utilizam as ferramentas do método participativo e não na inviabilidade da sua utilização.

Considerando esse conjunto de críticas teóricas ao método participativo, para a continuidade da análise, na próxima seção do capítulo, serão analisados comparativamente o método participativo e o difusionista.

A METODOLOGIA DO MÉTODO PARTICIPATIVO

A palavra “método” etimologicamente vem do grego *méthodos*, que significa “caminho para chegar a um fim”, “trajetória para um objetivo”, ou, ainda, “organização”. Frequentemente, “método” e “metodologia” são utilizados indistintamente; porém, do ponto de vista conceitual, são diferentes. Segundo Minayo (2000), a metodologia é o caminho do pensamento que o tema ou o objeto de pesquisa requer. Essa metodologia é o estudo do método, e se interessa pela validade científica da trajetória escolhida para o fim proposto. O método é, assim, uma parte da metodologia.

Lopes (1994) propõe uma categorização da ordem das instâncias metodológicas (ou níveis da metodologia): a epistemológica, a teórica, a metódica e a técnica. Existe a compreensão de que as pesquisas científicas trazem de forma explícita ou implícita todos esses planos.

Entende-se como instância epistemológica o local da função de vigilância crítica na pesquisa, se conformando como uma série de operações que assegurem a cientificidade da prática. Nesse espaço, são elaboradas as problemáticas de pesquisa que emergem dentro de uma concepção de ciência. É onde são observadas as regras de produção e explicitação dos fatos, de compreensão e validação das teorias e as normas de transformação dos objetos científicos (Lopes, 1994).

A instância epistemológica abriga a noção de Ciência, que pode ser compreendida como uma forma de entendimento do mundo, uma produção de saberes formada pelo raciocínio lógico e a experimentação prática (Fonseca, 2002).

Em um segundo nível, é encontrada a instância teórica que se configura como o espaço das teorias, da adequação dos modelos teóricos ao objeto empírico, da formulação teórica do objeto e a sua explicitação conceitual. É o local da construção teórica do problema de pesquisa. As teorias podem ser entendidas sempre como parciais, abarcando setores, sendo essa a sua relação com a instância epistemológica, uma parte do sistema teórico global (Lopes, 1994).

Em um terceiro nível, sobressai a instância metodológica, que é o local do método, das regras de estruturação e objetivação do problema de pesquisa. Os métodos têm o poder de fornecer um quadro analítico, no qual são ordenados e articulados os conceitos teóricos. O método é o conjunto de procedimentos que articulam os pressupostos teóricos com os mecanismos de produção de informação para dar suporte ao investigador, a fim levar a cabo suas contribuições (Lopes, 1994).

Em um quarto nível, está colocada a instância técnica como local da construção dos dados, formada pela observação da informação, pela seleção dos dados e pela operacionalização dos conceitos. A técnica é o conjunto de ferramentas, ou procedimentos concretos, através dos quais se faz a coleta ou produção dos dados, e que permite enfrentar a análise.

Entende-se que é possível utilizar as ideias apresentadas anteriormente, de categorização em instâncias metodológicas de uma pesquisa, para o atual trabalho. A distinção necessária é o foco analítico aqui apli-

cado, que vem a ser a ação entre os atores (ou seja, a interface) e não a construção de uma pesquisa acadêmica. Feita essa ressalva, a lógica proposta toma utilidade na organização das ideias do tema tratado e auxilia na construção das reflexões.

Existem elementos diferenciais entre o modelo da modernização da agricultura, no qual o método proposto de ação e relação entre os atores está baseado em uma noção difusionista, e uma fase contemporânea, que se opõe a esse modelo, buscando aplicar métodos participativos na interface dos atores e entre esses e as instituições. O debate comparativo das instâncias metodológicas entre esses dois métodos é o caminho escolhido para a análise a partir do Quadro 1.

O pensamento ocidental sobre Ciência e a relação da sociedade com a natureza evoluiu, passando por quatro fases. A primeira, a visão grega, pautava-se na ideia de que a natureza era um macrocosmo e o homem, um microcosmo; a segunda, a visão renascentista, encarava a natureza era obra de Deus; a terceira, a visão moderna, baseada na experimentação disciplinar e cartesiana, consolidou a separação entre a noção de sociedade e natureza; e a quarta, a noção contemporânea, busca os pilares para a constituição de uma noção holística e sistêmica, bem como novas abordagens nos processos de construção do conhecimento, podendo ser entendida como uma ruptura em relação à visão da fase moderna (Collingwood, 1996).

Na análise apresentada no Quadro 1, o método participativo, em uma instância epistemológica, se insere na visão contemporânea. A própria noção de Agroecologia aponta com clareza para a sua inserção epistemológica ao assumir o enfoque sistêmico. Cabe salientar o enten-

Quadro 1 - Instâncias metodológicas e as diferenças entre método participativo e difusionista.

Instâncias metodológicas	Diferenças metodológicas	
	Método participativo	Método difusionista
Epistemológica	Noção contemporânea de Ciência com características complexas, sistêmica e holística. Agroecologia como campo de conhecimento.	Noção moderna de Ciência com características cartesianas e disciplinares.
Teórica	Conjunto de teorias que enfatizam o papel e a capacidade de agência dos atores (Giddens, 1989; Long, 2001; Ploeg, 2003).	Conjunto de teorias da modernização (Rostow, 1974; Shultz, 1995; Hayami; Ruttan, 1971) e behaviorismo (Skinner, 2006).
Método	Participativo (Chambers, 1995).	Difusionista (Rogers, 1983).
Técnica	Ferramentas participativas, dinâmicas de grupo, técnicas participativas (Geilfus, 1997; Verdejo, 2006).	Ferramentas e técnicas difusionistas (Rogers, 1983).

Fonte: Cotrim (2013).

dimento de que inexistente uma ruptura completa entre a visão moderna, que atualmente é hegemônica, com a visão contemporânea. Na verdade, a noção contemporânea de ciência aponta para o futuro, para a necessidade de uma mudança de paradigma, o qual deve ser capaz de operar em meio à complexidade; por isso, busca uma visão sistêmica do mundo e propõe a abordagem sistêmica como uma forma de compreensão da realidade objetiva, transcendendo as fronteiras disciplinares.

Nesse sentido, a visão moderna se baseou na abordagem analítica que supõe que um objeto complexo pode ser decomposto em elementos isolados entre si, o que remete a uma disciplinaridade e linearidade crescente nas ciências, cuja validação ocorre pela prova experimental. Sobressai-se a ideia da superioridade do especialista no processo de

transmissão do conhecimento e na solução de problemas, bem como a priorização dos aspectos quantitativos e modelos fundamentados nas ciências matemáticas.

É com as ideias apresentadas pela visão dita “moderna” que são propostas as bases epistemológicas do modelo de modernização da agricultura. O método difusionista, aplicado nesse modelo, surge dessa visão moderna, baseando-se em um conjunto de teorias que apontam que o desenvolvimento é produzido pela transformação do tradicional para o que se considera moderno, a partir da inserção de tecnologias exógenas; ou seja, busca promover a passagem de um padrão de sociedade tradicional para um padrão de uma sociedade “moderna”, hegemônica e uniforme. Dessa forma, em uma instância metodológica teórica, a modernização da agricultura está calcada na teoria da modernização, que demarca que o progresso técnico é o impulsionador na condução do desenvolvimento.

Rostow (1974) produziu uma das bases para a teoria da modernização. Esse autor propôs a existência de etapas pré-definidas para o desenvolvimento, sendo elas: uma primeira fase, na qual existem apenas sociedades tradicionais com baixo nível tecnológico; uma segunda fase, na qual emergem as pré-condições para alavancar a economia como a produção agrícola massiva e a construção das infraestruturas; uma terceira fase como o momento de crescimento após o atendimento das pré-condições; uma quarta fase, de maturidade do desenvolvimento; e, finalmente, uma quinta fase, formada pela era do consumo em massa.

Olhando para a agricultura, Shultz (1995) entende que a modernização é produzida do externo para o interno das unidades de produção agrícolas. Assim, acredita como sendo essencial para o desenvolvi-

mento, a transformação da agricultura tradicional em agricultura moderna, ou seja, para a “modernização da agricultura”, a substituição dos fatores de produção.

Hayami e Ruttan (1971) desenvolveram um modelo de geração de tecnologia dentro do processo de desenvolvimento agrícola denominado *Teoria Inovação Induzida* (TII). Esses autores entendiam que a mudança tecnológica ocorria a partir de sinais externos enviados pelo mercado, como os preços dos produtos agrícolas. A ideia central era poupar os fatores mais custosos. As mudanças técnicas externas, tanto mecânicas, biológicas ou químicas, seriam, assim, induzidas com o propósito de aumento da produtividade, tanto da produção vegetal como da produção animal.

Os autores salientados produziram um conjunto de teorias que prospectam que o desenvolvimento emerge do progresso técnico que é produzido e validado de forma exógena, através da pesquisa experimental. Esse conhecimento externo se torna, segundo eles, o fator transformador das sociedades tradicionais para uma sociedade moderna, ou seja, uma sociedade de consumo.

Long e Ploeg (1994), por sua vez, entendem que essas forças externas buscam condicionar as vidas dos atores locais, reduzindo sua autonomia. Nesse sentido, creem que essas teorias são pautadas por visões deterministas, lineares e externalistas do processo de mudança social. Enfim, trata-se de uma noção estrutural e vertical do processo de desenvolvimento. No sentido do atendimento da instância metodológica

teórica, e respeitando a coerência epistemológica, indicam a existência de um outro caminho, pavimentado pelo referencial teórico e metodológico da Perspectiva Orientada pelo Ator (POA) (Long; Ploeg, 1994).

Os pilares epistemológicos da POA estão referendados dentro das ciências sociais em um conjunto de diferentes perspectivas: a perspectiva do interacionismo simbólico, que aponta a possibilidade dos atores possuírem uma consciência simbólica na liberdade da organização coletiva, mesmo sob pressões externas; a perspectiva da fenomenologia, assumindo a opção metodológica de estudar a partir dos atores e da sua experiência vivida; e a perspectiva do construcionismo social, pautada na observação e na análise da realidade de um ponto de vista sócio-histórico.

A Perspectiva Orientada pelos Atores não se assume como uma reconstrução epistemológica que procura propor uma nova teoria, mas sim como uma perspectiva teórica e metodológica que dá suporte ao estudo das interações e possibilidades de desenvolvimento nos espaços rurais, conduzindo a modelos de Desenvolvimento Rural. A teoria social que dá guarida à POA é a Teoria da Estruturação de Giddens (1989). Nela, constrói-se uma teorização com base na análise das práticas sociais com o objetivo de entender a manutenção e a estabilidade das relações sociais e a reprodução das práticas sociais. Desenvolve-se, assim, a reavaliação do consenso ortodoxo das ideias do estruturalismo através da noção de que o indivíduo tem livre iniciativa, mesmo sobre coerção social das totalidades externas. Nesse contexto, a noção de estrutura toma diferente sentido, referindo-se às condições que geram a continuidade das práticas sociais, que são padronizadas e reproduzidas nas relações entre os atores.

O conceito teórico central da POA aqui utilizado é o de “ator”, segundo o qual os sujeitos sociais são entendidos como atores sociais, tendo papel ativo dentro dos processos sociais. O ator é um sujeito ativo que processa informação e utiliza suas estratégias nas relações sociais. Os atores constroem seus projetos na interface com outros atores dentro de arenas. Os atores são dotados de capacidade de agência. Esse processo emerge a partir da livre organização coletiva dos atores. Assim, o caminho para o desenvolvimento é construído socialmente, e localmente, na interação continuada entre os atores nas arenas.

Nessa perspectiva, a noção de estrutura se diferencia profundamente da teoria da modernização: passa a ser entendida como um conjunto amplo e não uniforme de propriedades emergentes, produto do encontro ou do distanciamento dos projetos dos atores, considerando suas interfaces com as instituições, que constitui referências e possibilidades construtoras que nutrem a elaboração, a negociação e a confrontação dos projetos individuais e coletivos (Long, 2001).

Analisando agora a instância metodológica, em consonância com seus pressupostos epistemológicos e teóricos, emerge o método participativo. Esse método tem entre as suas premissas a busca de formas de promoção da participação no processo de tomada de decisão e o direcionamento para a participação ativa e interativa dos atores no sentido de processos de automobilização.

O método participativo tem como premissa o entendimento das opiniões e do ponto de vista dos atores, bem como do processo de autorreflexão sobre os problemas comuns, estimulando a construção

coletiva das possibilidades para a sua solução. Está pautado em processos dialógicos entre os atores individuais e coletivos dentro da arena de construção dos projetos sociais onde ocorre a interface dos atores.

Chambers e Guijt (1995) salientam que, como pressuposto, o método participativo apoia a autodeterminação das comunidades através da participação, no sentido da promoção dos processos de desenvolvimento. O método participativo é fator impulsionador do mecanismo de apropriação pelos atores de mudanças fundamentais. A participação é uma das faces da agência dos atores sociais.

Na perspectiva da teoria da modernização, em consonância com seus pressupostos epistemológicos e teóricos, o método difusionista de interface entre os atores sociais tem características diferenciais. Os métodos de difusão de tecnologia possuem características diretivas e uma noção estruturalista. As inovações tecnológicas geradas externamente são difundidas entre os atores dentro da arena de construção de projetos como verdades científicas, no sentido da substituição dos conhecimentos endógenos.

Para o modelo de modernização da agricultura, o conhecimento contextualizado dos atores é entendido como atrasado, sendo um impeditivo para o processo de desenvolvimento. O caminho proposto é o de substituição por inovações tecnológicas externas que promovam a otimização dos fatores de produção. Nesse sentido, os métodos difusionistas são tipicamente impositivos, diretivos, estruturais e de persuasão. Eles promovem a “transferência” de tecnologias, ainda tão comum às instituições de pesquisa e extensão rural.

Uma das bases teóricas que apropriou conhecimentos ao método difusionista foi o behaviorismo, dentro da psicologia comportamentalista norte-americana. O behaviorismo se caracteriza por um conjunto de teorias psicológicas que centram seus estudos no comportamento observável, ou seja, que atribuem ao comportamento humano uma relação de estímulo e respostas, tendo uma visão pragmática centrada em estudos de comportamento observável (Skinner, 2006).

Essa teoria entende como possível a previsão e o controle do comportamento individual através de estímulos em dada direção, um comportamento modelado. Essa base teórica foi utilizada na formulação das técnicas e ferramentas nos métodos difusionistas (Rogers, 1983).

O método difusionista, em uma instância técnica, utiliza ferramentas e técnicas que buscam convencer os agricultores das vantagens das inovações tecnológicas em contraponto aos projetos sociais locais, através da comunicação centrada em vantagens econômicas.

Segundo Rogers (1983), as técnicas difusionistas mais utilizadas são as visitas dos articuladores técnicos às propriedades rurais na intenção da “transferência” de pacotes tecnológicos, a constituição de unidades modelos de produção demonstrativas, que são baseadas nas inovações produzidas e transferidas pela pesquisa, e as excursões com os agricultores para visualização de centros de pesquisa ou propriedades modelos, na ideia da persuasão através da chancela científica.

O método difusionista, em relação às suas ferramentas e técnicas, reflete a totalidade do arcabouço epistemológico e teórico. Na sua operacionalização dentro da arena, exhibe o entendimento tácito por parte dos articuladores de que a ciência moderna é a única que possui a

legitimidade da comprovação das vantagens comparativas entre as inovações e as novidades. Dessa forma, as inovações tecnológicas devem ser cientificamente comprovadas e, conseqüentemente, são verdades científicas, em contraponto às novidades contextualizadas, oriundas das práticas e experiências dos atores locais.

A inovação tecnológica é normalmente um novo fator exógeno que adentra a arena no sentido de poupar os fatores escassos dentro dos projetos, em um alinhamento à lógica das premissas da teoria da modernização. O sinal para mudança dos projetos é externo; em especial, o argumento econômico do preço das mercadorias produzidas. A partir dessa sinalização, se configura, de forma dicotômica, o que é atrasado e o que é moderno, e se formulam técnicas e ferramentas de convencimento e persuasão para a necessária mudança a caminho do desenvolvimento.

Mudando para uma perspectiva contemporânea, as certezas dos métodos diretivos desaparecem. Nesse sentido, as ferramentas e técnicas participativas, em uma instância metodológica técnica com base na visão construtivista, caracterizam-se pela premissa de facilitar ou organizar o diálogo, o debate e a troca entre os atores dentro da arena de construção de projetos sociais.

A técnica básica utilizada nesses processos é o uso de tarjetas, para a estruturação das ideias de um debate (Figura 2). As tarjetas são cartões de papel nos quais os atores registram suas ideias e visualizam a totalidade em painéis, de forma organizada, para um conjunto de outros atores. A utilização de tarjetas em trabalhos grupais permite o exercício do debate, da síntese e da informação do consenso a uma plenária de

Figura 2 - Exemplos de uso das tarjetas e das ferramentas participativas.



Mapa da Propriedade

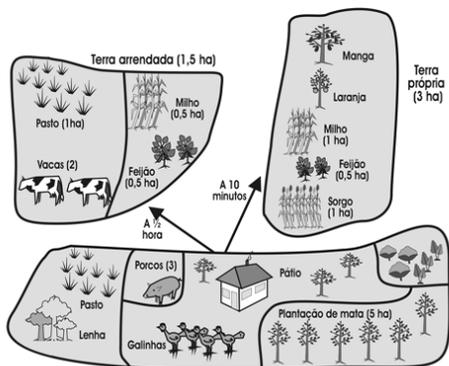
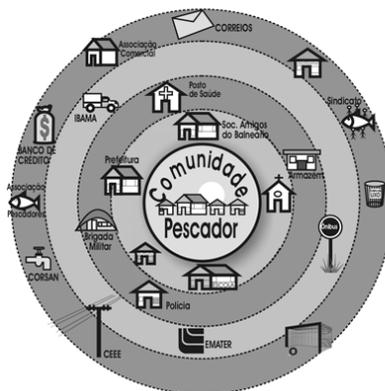
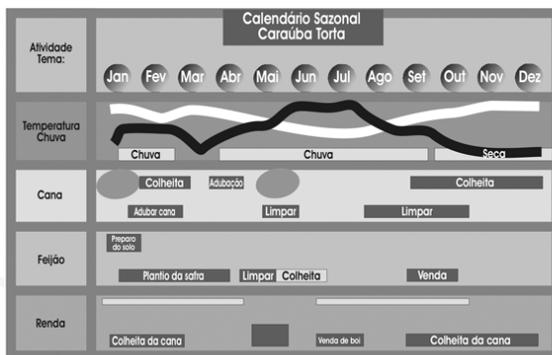


Diagrama de Venn



Calendário Sazonal



Fonte: Verdejo (2006).

trabalho. Dessa forma, o uso da tarjeta pode ser considerado a unidade básica na construção das diversas variantes mais complexas das ferramentas e técnicas participativas.

Cabe enfatizar que as ferramentas participativas são desenvolvidas em trabalhos de grupos, no estilo de oficinas. Nessas oficinas, os atores desenvolvem, como guias metodológicos, a construção de variados tipos de mapas, diagramas e calendários (Figura 2).

O uso das ferramentas e técnicas participativas propicia aos atores o encontro das ideias coletivas no momento da confecção dos mapas, dos diagramas e dos calendários. Essa interface busca a construção de consensos, a reflexão coletiva sobre uma determinada temática e a organização metodológica para um debate dentro da arena.

As ferramentas e técnicas participativas também permitem a qualificação da comunicação entre os atores de mundos diferentes, como um articulador de origem urbana e um agricultor, por exemplo. Esse mecanismo possibilita a unificação dos saberes popular e científico no momento da interface dos atores dentro da arena de construção dos projetos.

Existem inúmeros formatos de ferramentas para objetivos diferentes, como diagnósticos de âmbito geral ou focal, levantamento de demandas, planejamento e monitoramento. Uma mesma técnica pode ser utilizada com objetivos diferentes dentro de um grupo de atores (Geilfus, 1997; Verdejo, 2006). Alguns arranjos de ferramentas e técnicas participativas, como o DRR e DRP, foram utilizados de forma ampla em várias partes do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma primeira constatação nesta análise é que os estudos sobre a participação emergiram no bojo de um conjunto de reflexões sobre as externalidades ambientais e sociais advindas do processo da modernização da agricultura. A análise dos problemas ou insucessos de vários projetos de Desenvolvimento Rural apontaram como uma falha central a falta de participação ativa dos agricultores.

A partir dos anos 80, a ideia de um processo que leva a participação dos atores nas ações voltadas ao desenvolvimento começa a tomar forma, e é proposto um conjunto de técnicas e ferramentas que propiciam um espaço dialógico de interface dos atores.

Em um período histórico muito próximo, bem como na crítica às mesmas externalidades, outro conjunto de autores desenvolveu a noção da emergência de um novo paradigma científico dentro de uma noção contemporânea de ciência, que é a Agroecologia. Não somente por estarem ocorrendo conjuntamente, mas principalmente por estarem buscando entender processos sociais com grupos semelhantes (os agricultores), existe uma aproximação teórica muito clara entre essas duas vertentes de pensamento.

Para a Agroecologia, que se coloca na perspectiva de um novo paradigma científico, essa aproximação é importante para uma melhor conformação científica dos fenômenos sociais, bem como para a construção de novas propostas teórico-metodológicas de intervenção social. Aliás, quase todos os autores agroecológicos apontam os processos

participativos como elemento central para a mediação social, mesmo havendo escassos estudos aprofundados dessa temática. Existe aqui um espaço para futuras pesquisas científicas.

Por outro lado, alguns autores apresentam críticas e apontam limites à perspectiva participacionista. É possível sinalizar três grandes censuras: a de que existe uma falta de debate sobre as relações de poder entre os atores envolvidos em ações participativas, ou que muitas vezes existe um desconhecimento do contexto político-cultural; a de que as ações participativas são simplificadoras das dinâmicas sociais, como o que acontece com a noção de empoderamento, por exemplo; e, finalmente, a possibilidade de enviesamento do articulador da participação pela escolha seletiva dos atores que têm direito de participação.

Entende-se que essas críticas possuem fundamento dentro de uma observação empírica direta do uso, pelos articuladores, de ferramentas e técnicas participativas em processos de desenvolvimento. Nesse sentido, a aplicação nas comunidades rurais de técnicas e ferramentas participativas, ancoradas em uma perspectiva teórica próxima da teoria da modernização, produz resultados indesejados. Esses resultados são apontados como desconhecimento das relações de poder ou desconhecimento do cenário político-cultural, e aproximam-se da ideia da utilização de um simples verniz participativo nos projetos de desenvolvimento ainda sob uma perspectiva modernizante, atraente para os órgãos financiadores.

Porém, a Perspectiva Orientada pelos Atores, bem como outros aportes teóricos relacionais, propicia um conjunto teórico que permite um novo olhar dentro dos processos participacionistas. Os agricultores

e os articuladores são entendidos como atores que possuem a capacidade de agência; ou seja, eles interagem através de um conjunto de estratégias, apresentadas nas arenas através de seus discursos. Esses “campos de batalha do conhecimento”, parafraseando o título do livro de Long (1992), são os locais de formação dos projetos dos atores através da interface na arena. Essa interface está pautada pelo método participativo.

A totalidade dessa dinâmica social da formação dos projetos dos atores permite transparecer a existência de um contexto da relação de poder entre os atores que está expressa nas arenas. Assim, na arena de construção de projetos sociais, os atores lutam na defesa de seus projetos utilizando um conjunto de recursos discursivos e manejando as regras e acordos sociais grupais. Essa batalha está imersa no cenário político-cultural e tensionada pelas relações entre os atores, expressando as relações de poder. Essa noção resolve, teoricamente, a ideia de que as ações participativas simplificam as dinâmicas sociais. Nada mais complexo do que a formação dos projetos sociais.

Em suma, a análise pontual de ferramentas e técnicas participativas utilizadas pelos articuladores de forma descontextualizada do arcabouço epistemológico e teórico do método participativo e ancorada por uma estrutura teórica pautada nas ideias modernizantes implica uma crítica da ação dos articuladores, e não uma censura da validade metodológica. A própria recriminação que aponta a escolha enviesada de atores nos processos de participação é direcionada para a ação de determinados articuladores, possivelmente representando suas instituições, que ainda atuam segundo o paradigma da modernização, e não em uma incongruência teórico-metodológica.

Num outro aspecto, na análise comparativa entre o método participativo e o difusionista desenvolvida no texto, é prudente salientar que a forma dicotômica apresentada serve para gerar parâmetros analíticos das grandes diferenças entre os métodos, mas cabe expressar que existe uma zona cinza entre essas duas posições, que pragmaticamente pode ser identificada nos espaços empíricos. O objetivo da análise apresentada foi de trazer elementos diferenciais sistematizados, e não de “enquadrar” os processos sociais.

A apresentação clara das diferenças permite evidenciar as macrodiferenças, evitando assim uma *confusão* teórico-metodológica muito comum em projetos de desenvolvimento: a apresentação de um projeto de desenvolvimento alicerçado em um clássico método difusionista *esverdeado* pelo uso de ferramentas participativas ou *pintado* com um verniz participativo, somente porque propôs um DRP na concepção. Esses procedimentos práticos da intervenção social dificultam de sobremaneira a construção de uma conceituação teórica compartilhada e disseminam equívocos por longos períodos.

Por fim, é importante enfatizar que o método participativo está assentado em um conjunto teórico próprio, que diverge frontalmente da teoria da modernização. Esse é um fato concreto e basilar. Também não se pode esquecer que esse conjunto metodológico está pautado por uma noção contemporânea de ciência, na qual a complexidade é a marca principal.

REFERÊNCIAS

- CAPORAL, F. R. *La extensión agraria del sector público ante los desafíos del desarrollo sostenible: el caso de Rio Grande do Sul, Brasil*. 1998. 517f. Tese (Doctorado en Agroecología) – Universidad de Córdoba. Córdoba, 1998.
- CHAMBERS, R. *Challenging the professions: frontiers for rural development*. London: Intermediate Technology Publications, 1994.
- CHAMBERS, R.; GUIJT, I. DRP: Depois de cinco anos, como estamos agora? *Revista Bosques, Árvores e Comunidades Rurais*, Quito, n. 26, p. 4-15, 1995.
- CHAMBERS, R. *Poverty unperceived: traps, biases and agenda*. Brighton: IDS, 2006. Disponível em: <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/4033>. Acesso em: 26 maio 2022.
- COLLINGWOOD, R. G. *Ciência e filosofia: a idéia de natureza*. Lisboa: Presença, 1996.
- COSTABEBER, J. A. *Acción Colectiva y Transición Agroecológica en Rio Grande do Sul, Brasil*. 1998. 434f. Tese (Doctorado en Agroecología) – Universidad de Córdoba. Córdoba. 1998.
- COTRIM, D. *O estudo da participação na interface dos atores na arena de construção do conhecimento agroecológico*. 2013. 244f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.
- DAL SOGLIO, F. K. Desenvolvimento, agricultura e Agroecologia: qual a ligação? In: GUERRA, G. A. D.; WAQUIL, P. D. (org.). *Desenvolvimento rural sustentável no Norte e no Sul do Brasil*. Belém: Paka-Tatu, 2013. p. 197-226.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia de pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Método de pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.
- GEILFUS, F. *80 herramientas para el desarrollo participativo: diagnostico, planificación, monitoreo, evaluacion*. El Salvador: IICA-GTZ, 1997.
- GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GOODMAN, D.; SORJ, B.; WILKINSON, J. *Da lavoura às biotecnologias: agricultura e indústria no sistema internacional*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <http://www.precog.com.br/bc-texto/obras/goodman-9788599662298.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

GUZMÁN, E. S.; MOLINA, G. S. Sobre la agroecología: algunas reflexiones en torno a la agricultura familiar en España. In: GARCIA DE LEÓN, M. A. (org.). *El campo y la ciudad*. Madrid:Ministério de Agricultura, Pesca y Alimentación, 1996. p. 153-197.

HAYAMI, Y.; RUTTAN, V. *Agricultural development an international perspective*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1971.

HEEKS, R. *The tyranny of participation in information systems: learning from development projects*. Manchester: University of Manchester, 1999.

JENNINGS, R. *Participatory development as new paradigm: the transition of development professionalism*. Washington: USAID, 2000. Disponível em: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnacq066.pdf. Acesso em: 26 maio 2022.

LONG, N. *Development Sociology: actor perspectives*. London: Routledge, 2001.

LONG, N.; LONG, A. *Battlefields of knowledge: the interlocking of theory and practice in social research and development*. London: Routledge, 1992.

LONG, N.; PLOEG, J. D. Demythologizing planned intervention: an actor perspective. *Sociologia Ruralis*, Malden, v. 29, n. 3-4, p. 226-249, 1989.

LONG, N.; PLOEG, J. D. Heterogeneity, actor and structure: towards a reconstitution of the concept of structure. In: BOOTH, D. (org.). *Rethinking social development: theory, research and practice*. Essex: Longman Scientific and Technical, 1994. p. 62-89.

LOPES, M. I. V. de. *Pesquisa em Comunicação: formulação de um modelo metodológico*. São Paulo: Loyola, 1994.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOLINA, M. G. *Introduccion a la Agroecologia*. Madrid: Sociedade Española de Agricultura Ecológica (SEAE), 2001.

NUIJTEN, M. Power in practice: a force field approach to natural resource management. *The journal of transdisciplinary environmental studies*, Roskilde, v. 4, n. 2, p 1-14, 2005. Disponível em: https://journal-tes.ruc.dk/wp-content/uploads/2021/05/NO2_MO_I-1.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

PLOEG, J. D. van der. *The virtual farmer*. Assen: Van Gorgum, 2003.

ROGERS, E. M. *Diffusion of innovation*. 3. ed. New York: The free press, 1983.

- ROSTOW, W. W. *Etapas do desenvolvimento econômico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- SCHULTZ, T. W. *A transformação da agricultura tradicional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- THORNTON, R. D. Participacion: ¿la nueva tirania en procesos de Extensión Rural? In: THORNTON, R. D.; CIMADEVILLA, G. (org.). *Usos y abusos del participare*. Buenos Aires: Ediciones INTA, 2010. p. 35-54.
- VERDEJO, M. E. *Diagnóstico Rural Participativo: guia práctico de DRP*. Brasília: MDA-SAF-DATER, 2006.
- WISKERKE, J. S. C.; PLOEG, J. D. van der. *Seeds of transition: essay on novelty production, niches and regimes in agriculture*. Assen: Royal Van Gorcum, 2004.

2

Inovação na agricultura ecológica: ampliando perspectivas

Flávia Charão-Marques

“Inovação” é um termo que ouvimos com muita frequência. Mas o que nos vem à mente quando alguém fala em “inovação”? Esse exercício, em geral, evoca imagens de artefatos como computadores, telefones celulares, grandes equipamentos automatizados ou robôs. Há também aqueles que associam o termo à vanguarda, seja na moda ou nas artes, ou, talvez mais comumente, ao *marketing*. Então por que falar em inovação na agricultura ecológica? Alguém poderia perguntar: mas a agricultura ecológica não preconiza o uso do conhecimento tradicional? Das práticas locais? Do resgate da biodiversidade? O que tem de inovador nisso tudo?

Essas podem ser boas questões para provocar algumas reflexões que nos levem a propor novas e diferentes maneiras de resolver problemas ou ampliar o alcance e a adesão a uma agricultura baseada em princípios da agroecologia. Nesse sentido, devemos ter em mente que regimes sociotécnicos existentes, como é o caso da agricultura convencional, foram ganhando estabilidade porque foram incorporados pela sociedade. Isto foi de tal modo intensivo que as pessoas terminaram por adaptar seus estilos de vida a eles. No campo, muitos entraram nos esquemas homogeneizadores de produção e comercialização; na cidade, uma boa parte das pessoas aderiram compulsoriamente ao padrão industrializado de alimentação e ao controle do abastecimento alimentar exercido pelos supermercados. Aparentemente, essas “escolhas” se tornaram inevitáveis, tendo sido balizadas por um regime de normas e condutas que, inclusive, podem restringir modos de pensar e bloquear criatividade.

É justamente pela padronização de um conjunto de protocolos técnicos reproduzíveis em diferentes situações que essa agricultura passou a ser identificada como “convencional”. Seus propósitos preponderantes são a homogeneização das práticas agrícolas e alimentares e a obtenção de produtividades crescentes com base no uso de grandes quantidades de energia, insumos externos e capital. O chamado progresso técnico, baseado nas inovações químicas, mecânicas e biológicas, vistas como meio para controlar os efeitos dos fenômenos naturais,¹ teve uma importante influência na produção de tecnologias agrícolas nos primórdios da modernização. Acompanhado pela noção de que a atividade inovativa seria induzida pelas forças de mercado, a inovação seguiu perseguindo metas orientadas pela substituição de bens caros e escassos por outros abundantes e baratos² no sentido de ganhar escala de produção, o que pode ser identificado como uma espécie de lógica industrial.

Dois aspectos se desprendem dessas formas de implementar a inovação na agricultura. O primeiro está relacionado ao fato de que, inevitavelmente, a tecnologia gerada para modernizar a agricultura inovou produtos e processos, transformando-a profundamente. O segundo é uma espécie de “armadilha” criada pela própria lógica empregada, na medida em que foi central aumentar a escala para baixar o valor das matérias-primas: era “natural” que os preços agrícolas tendessem a baixar. Com isso, passa a não valer a pena inovar, uma vez que o investimento tende a não gerar ganhos suficientes para cobrir o custo crescente das tecnologias.³

1 Ver Graziano da Silva (1981).

2 Ver Hayami e Ruttan (1988).

3 Em muitos casos, daí decorre um alto grau de endividamento de agricultores e a dependência crescente de políticas de crédito e/ou da integração com a indústria.

Desse modo, vão surgindo perspectivas críticas com relação ao modo de implementar a inovação na agricultura e ao formato tecnológico convencional, em especial frente ao acirramento dos problemas socioambientais e do paradoxo da fome persistente *vis-à-vis* à obesidade epidêmica. Uma parte delas vai argumentar que é possível mitigar consequências e impactos com a promoção de substituições tecnológicas operacionalizadas sob a noção da “modernização ecológica”, na qual o crescimento econômico pode adaptar-se para satisfazer metas de proteção ambiental.⁴ Todavia, mesmo considerando necessário o desenvolvimento de tecnologias limpas e amigáveis com o meio ambiente, seja para a indústria, transporte, energia ou para a agricultura, assim como o imperativo da minimização de impactos pelo uso de normas restritivas, é fundamental perceber que não haverá avanços socioambientais consistentes e uma resolução dos problemas na produção de alimentos sem que seja observada a dependência recíproca entre transformações sociais e técnicas.

Especificamente, as transformações necessárias vão além dos aspectos estritamente relativos à substituição de tecnologias e insumos: elas estão relacionadas tanto à geração de conhecimentos sob outras bases quanto a necessárias aprendizagens compartilhadas. No sentido de contribuir com a ampliação da nossa capacidade de refletir sobre essas “necessidades”, o presente capítulo se divide em três partes. A primeira traz alguns aspectos que chamam a atenção para a importância de inovar e de envolver distintos atores sociais nesse processo. Entrando na segunda seção, vamos encontrar alguns aportes teórico-conceituais

⁴ Ver Mol (2000).

que podem facilitar um olhar renovado sobre inovação. A terceira parte apresenta diferentes caminhos de compreensão dos processos inovativos pela contextualização do conhecimento, pelo enfoque nas práticas e pela incorporação da preocupação com o caráter material da inovação. Por fim, são tecidas algumas considerações no intuito de reunir algumas ideias que possam contribuir para uma ampliação de perspectivas sobre a inovação na agricultura ecológica.

INOVAR É PRECISO...

É bem conhecida a relação entre o indiscriminado uso de agrotóxicos, a dependência dos combustíveis fósseis e a diminuição da biodiversidade com as sucessivas crises no complexo agroalimentar, a destruição dos ecossistemas e os processos de exclusão social. Aqui, no entanto, gostaria de chamar a atenção também para a criação de invisibilidades de repertórios de saberes tecnológicos locais como parte das consequências das tentativas homogeneizadoras da modernização agrícola. Esse ofuscamento de diversidades tecnológicas é parte das expressões da “insustentabilidade” enraizada nas infraestruturas para produção e nos modelos de comércio, bem como nos padrões institucionais ligados à geração de conhecimento e tecnologias (Marsden, 2003; Roep; Wiskerke, 2004).

Tal enraizamento pode ser entendido ao se recordar alguns pressupostos da agricultura convencional. Com inspiração em Pretty e Chambers (1994), podemos assumir que um dos pressupostos mais caros aos processos que levam à construção e consolidação da agricultura

convencional é o de que o conhecimento real e válido é um domínio absoluto do pesquisador, que tem nos parâmetros científicos o amparo de que necessita para postular verdades. Ampliando um pouco, é possível mencionar que tal domínio também é exercido pelos “técnicos”, ou seja, aqueles que são vistos como os “peritos” (*experts*) pela aquisição do conhecimento cancelado pela ciência. Um segundo pressuposto é aquele que estabelece que o agricultor é passivo e maleável, um mero receptor de informação, cujos modos de vida e processos de gestão se constituem como barreiras ao progresso técnico e ao avanço econômico. A condição do agricultor vista dessa maneira, além de útil e facilitadora dos processos lineares de adoção de tecnologias, introduz o terceiro pressuposto, que se refere à iniciativa sobre a disseminação de informação, unicamente de responsabilidade do sujeito colocado na posição de comunicador⁵ (*i.e.*, também um técnico). A esse comunicador, que cumpre um papel de intermediário, caberia então levar até os agricultores as informações de que necessitam, ou seja, aquelas resultantes da pesquisa científica.

Essa pesquisa coerentemente articulada, obviamente, visa promover avanços agrícolas e produtivos; nesse ponto, entra em cena um último pressuposto a ser lembrado: o uso do aumento de produção e da produtividade como critério exclusivo para identificar melhorias na agricultura. Esse critério, embora recorrentemente criticado, tem sido de difícil mudança, e está arraigado no modo de pensar a agricultura.

5 No Brasil, a atividade profissional de extensionista rural é a que mais ficou relacionada a esse papel, mas não é uma exclusividade desse ator: pode envolver diferentes agentes que operam junto aos agricultores, desde aqueles ligados ao comércio de máquinas e insumos até outros com atuação em organizações estatais ou da sociedade civil.

Todos esses pressupostos têm sido colocados em dúvida, em especial após os anos 1990, com base em inúmeras razões e a partir de distintos matizes intelectuais e políticos, seja porque o modelo proposto resultou em profundas desigualdades econômicas e sociais, seja porque os impactos ambientais decorrentes são cada vez mais evidentes e inegáveis. A convencionalização dessa agricultura fez com que ela fosse transformada de uma opção em uma rota obrigatória, o que deslegitimou opções, rotas e objetivos políticos alternativos, classificados como inaceitáveis porque eram estranhos ao “autoevidente” (Roep; Wiskerke, 2004).

No entanto, mesmo com todos os esforços, investimentos e a institucionalização dessa modernização “autoevidente”, formas empíricas de geração de conhecimento e de tecnologias situadas localmente nunca perderam relevância, e têm sido fundamentais para os mais diversos processos agrícolas e produtivos (ecológicos ou não). Em outras palavras, não é negligenciando ou negando o conhecimento tradicional, local e popular dos agricultores, bem como outras manifestações locais próprias dos diferentes grupos sociais, que a promessa de desenvolvimento e prosperidade no campo será cumprida. Com isso, ganha força a ideia de que os avanços no conhecimento e na área tecnológica não são prerrogativas únicas da ciência,⁶ mesmo considerando a grande importância do conhecimento científico para impulsionar inovações social e territorialmente enraizadas.

Ainda que no cotidiano da prática tecnológica institucionalizada possa persistir um ambiente de resistência a mudanças, há vários anos existem iniciativas que fazem um chamado social e institucional para as

⁶ Bons exemplos podem ser vistos em Reij e Waters-Bayer (2001); Wettasinha et al. (2003); Wiskerke e Ploeg (2004); Petersen (2007); Schneider et al. (2014); Oliveira et al. (2017).

necessárias transformações na maneira como se dá a geração de conhecimento e a produção de inovações para a agricultura. Esse foi o caso do informe produzido no âmbito da “Avaliação Internacional do Papel do Conhecimento Agrícola, da Ciência e da Tecnologia para o Desenvolvimento”,⁷ que foi apresentado em abril de 2008 com o instigante título de “Agricultura na Encruzilhada”.⁸ O painel que resultou em tal documento contou com a participação de 900 representantes de governos, cientistas e integrantes da sociedade civil de 110 países, e tinha como objetivo principal avaliar os sistemas de geração de conhecimento, ciência e tecnologia para a agricultura e suas potenciais contribuições para a erradicação da pobreza e da fome, a melhoria da saúde humana e da qualidade de vida no meio rural, além da promoção de um desenvolvimento sustentável capaz de reduzir desigualdades sociais. De certa forma, o informe, há mais de dez anos, já acendia um sinal vermelho, apontando para a necessidade de uma revisão do modelo de conhecimento, ciência e tecnologia na agricultura. Um ponto de partida importante das diretrizes foi o reconhecimento da complexidade e da diversidade dos sistemas produtivos e do conhecimento agrícola nas diferentes regiões do mundo. Os redirecionamentos reivindicados pelo documento para o campo da ciência e tecnologia agrícola foram resumidos em quatro eixos: da geração de ciência e tecnologia (C&T), das políticas e planejamento em C&T, do acesso e trocas em C&T e da capacidade de desenvolvimento.

7 IAASTD - *International Assessment of Agricultural Knowledge Science and Technology for Development*, surge em 2002 como uma iniciativa do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) e se constitui como um órgão consultivo mundial que avalia as necessidades em conhecimento, ciência e tecnologia para a agricultura.

8 Título original: *Agriculture at Crossroads*. Para aspectos principais, ver Kiers et al. (2008). Para documentação completa, ver: <https://wedocs.unep.org/handle/20.500.11822/8590>.

Os documentos produzidos relacionam diferentes sugestões de abordagens e de ações a cada um dos eixos. Aqui, destaco o primeiro, que sugere e recomenda a participação dos agricultores nos processos de geração de conhecimento e tecnologia, além de recomendar a ampliação do financiamento de tecnologias apropriadas e de arranjos institucionais diferenciados que sejam capazes de aproximar diferentes organizações (e.g., cooperativas e associações de agricultores, extensão rural, ensino, pesquisa, financiadores etc.).

Essa perspectiva viria a ser reforçada pelo informe publicado, em dezembro de 2010, pelo Relator Especial sobre o Direito à Alimentação da Organização das Nações Unidas (ONU). Nele, é feita uma relação direta entre a transição para uma agricultura baseada em modos de produção socialmente justos e ambientalmente sustentáveis e o apoio à pesquisa participativa descentralizada, com a colaboração das organizações e das redes de agricultores existentes (De Schutter, 2010). Já em 2014, o documento da FAO intitulado “Inovação na Agricultura Familiar” sugere a criação de ambientes para a inovação e o estabelecimento de estratégias que reconheçam a diversidade das agriculturas familiares, estabelecendo dinâmicas de facilitação, coordenação e governança que envolvam todos os atores, sejam eles agricultores, cientistas, extensionistas, agentes de políticas públicas e assim por diante (FAO, 2014).

No Brasil, uma iniciativa que apontou nessa direção foi o Plano Nacional de Inovação e Sustentabilidade na Agricultura Familiar, proposto em 2014 pelo Governo Federal.⁹ O plano visava integrar ações de extensão rural, pesquisa e ensino e promover a inovação de forma susten-

⁹ Esse período coincide com o quarto mandato da coalizão de centro-esquerda comandada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) no governo federal brasileiro.

tável, tendo sido operacionalizado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) (ver Canavesi et al., 2017). Um dos objetivos que constava no plano referia a ampliação e o fortalecimento de gestão da inovação na agricultura familiar, reconhecendo que práticas sociotécnicas geradas pelas organizações de agricultores tiveram um papel relevante na construção de uma multiplicidade de alternativas tecnológicas para uma produção agrícola mais sustentável. Em que pese o plano não ter saído de sua primeira fase, alguns espaços de encontro de diferentes atores sociais mostraram o grande interesse que o tema da inovação desperta (ver Sousa et al., 2018), apontando para a necessidade de aumentar a visibilização de processos em curso nos territórios rurais do país, bem como a qualificação do debate político sobre conhecimento e tecnologia para a agricultura.

Charão-Marques e Oliveira (2016) apontam que, desde os anos 1980, quando o campo agroecológico começava a tomar corpo (no início, como agricultura alternativa), muitas inovações foram sendo produzidas, viabilizando assim a agricultura ecológica. No entanto, a maioria dos esforços ocorreram (e ainda ocorrem) com pouco ou nenhum apoio do aparato estatal-institucional para ciência, tecnologia e inovação, ao contrário dos processos para a modernização da agricultura, que desde o início receberam apoio e pesados investimentos públicos.¹⁰

¹⁰ Para uma compreensão mais ampla da trajetória de políticas relacionadas ou voltadas à pesquisa, extensão rural e ensino na agricultura brasileira, ver Grisa et al. (2019).

Tanto as sugestões gerais e de âmbito global trazidas pelos documentos do IAASTD, como as evidências cada vez maiores de que há múltiplas “práticas inovadoras” que emergem dos territórios, sinalizam a necessidade de uma qualificada articulação entre distintos atores sociais e a ampliação das conexões entre os processos ecológicos e sociais na agricultura, não só aqueles relacionados à produção de alimentos, mas também os que promovem a reconfiguração sociomaterial dos espaços rurais.

Esses são alguns dos aspectos que apontam para a perspectiva da necessidade de criação de condições para a melhoria das capacidades locais, por exemplo, através de financiamentos específicos ou pelo estabelecimento de mudanças em como abordar conhecimentos forjados pelos múltiplos atores em suas interfaces.¹¹ Isso acaba por colocar o desafio de construir caminhos distintos que permitam vislumbrar novas perspectivas do “inovar”.

O QUE É INOVAR, AFINAL?

Para esclarecer melhor o que seria “inovar” é necessário perceber que, em quaisquer que sejam os processos formais e institucionalizados de inovação, em paralelo ocorrerão processos localizados de “inovação cotidiana” (Zawislak, 1995; Belussi; Pilloti, 2000). Em outras palavras, ainda que inovações surjam do trabalho realizado em laboratórios e instituições de pesquisa, elas também emergem no ambiente de aplicação das tecnologias.

11 Aqui referindo “interface” como resultante do encontro de diversos conhecimentos e diferentes mundos de vida dos atores sociais. É uma noção que ajuda a descrever e entender como, em um território, se manifestam diferentes pontos de vista, interesses, valores, conhecimentos e poder, conduzindo à identificação de formas singulares de implementar projetos e políticas (ver Arce, 2003).

Se pensarmos que a agricultura é uma atividade que surge da coevolução entre diversidades biológicas, ambientais e sociais, chegaremos a evidências de que as práticas produtivas são extraordinariamente diversas. Dessa forma, as atividades ligadas à agricultura acabam se constituindo em fonte cotidiana de inovações. Por outro lado, precisamos ter presente que a estabilidade sociotécnica alcançada pela agricultura convencional ocorre pelo alinhamento de trajetórias tecnológicas. Elas, em primeiro lugar, criam dependências entre elas; em segundo, também requerem inovação, mas esta normalmente será do tipo incremental.

Como exemplo, uma variedade geneticamente modificada pode ser uma “inovação biológica”; no entanto, ela dá continuidade a uma trajetória tecnológica já estabilizada, considerando que ela depende de outras tecnologias, como o uso de um herbicida específico. Nesse caso, a adoção da inovação apenas reforça o regime convencional, na medida em que depende de um complexo técnico, econômico e de infraestrutura tão estável que é suficiente para impedir inovações de caráter transformador ou disruptivo. As inovações incrementais são pensadas e geradas com o intuito de melhorar o desempenho do regime tecnológico e produtivo já estabelecido, e não de modificá-lo de fato (Geels, 2004).

Assim, o processo de inovação tem se caracterizado pela padronização e pela replicabilidade de técnicas e tecnologias, ocorrendo primeiramente em um mundo externo ao da produção e, em geral, sendo incorporado a artefatos que podem ser transpostos de um local para outro, independentemente da situação em que será utilizado. Em sentido contrário, surge a noção de “novidades na agricultura”, que, embora também se constituam como inovações, fundamentalmente se diferen-

ciam por surgirem de processos altamente localizados, dependentes das pessoas e dos ecossistemas locais, além de serem influenciadas por repertórios culturais nos quais a organização do trabalho está envolvida.

O termo-chave “Produção de Novidade” (*Novelty Production*) foi proposto a partir da necessidade de particularizar ou evidenciar fenômenos que estão “escondidos” na obviedade do dia a dia, e é derivado de estudos sobre tecnologia dedicados à compreensão das mudanças tecnológicas (Swagemakers, 2003; Ploeg et al., 2004). Uma novidade pode ser entendida como uma modificação e, às vezes, uma quebra em rotinas existentes. Desse modo, uma novidade pode significar uma modificação dentro de uma prática existente ou pode consistir de uma nova prática; pode, ainda, ser um novo modo de fazer ou pensar, presumivelmente com potencial para promover melhorias nas rotinas existentes (Ploeg et al., 2004).

A produção de novidades não representa apenas aquelas relacionadas ao processo produtivo: também pode estar relacionada com as formas de organização da produção e com a criação e a consolidação de dispositivos coletivos e arranjos institucionais. Segundo Ventura e Milone (2004), as novidades frequentemente representam um modo de organizar os recursos endógenos como meio de contornar constrangimentos, usando estratégias de diversificação e a geração de sinergias internas e externas. Segundo Swagemakers (2003), novidades não podem ser subestimadas, pois são essenciais para o desenvolvimento de métodos sustentáveis para a agricultura. Elas são apontadas por Ploeg et al. (2004) como mais promissoras que inovações provenientes dos delineamentos científicos convencionais.

Vai ficando claro que, além de ser preciso inovar, é também importante *como* e *onde* se inova. Em outras palavras, a gênese dos processos inovadores e quem está envolvido neles faz muita diferença no que se refere aos resultados propriamente ditos, e elucidar esses aspectos também dá pistas no que diz respeito aos meios a serem desenvolvidos para apoiar e ampliar espaços para que eles ocorram e se fortaleçam. Kiers et al. (2008) destacam que “a inovação é mais que invenção”, sendo que o sucesso não está baseado na performance tecnológica isolada, mas sim em como a tecnologia constrói capacidades e redes de conhecimento.

Pretty (2007) entende que o desenvolvimento de uma agricultura sustentável é uma promessa que vem surgindo a partir de uma renovada relação com a natureza, do conhecimento dos agricultores e da capacidade de ação coletiva. Roep e Wiskerke (2004) defendem a re-particularização do fazer agrícola e a refundação da inovação na diversidade e na criação de novidades pelos agricultores como caminho para o desenvolvimento sustentável da agricultura. Brandenburg (2005) aponta que é possível a reconstrução do ambiente rural pelos agricultores, quando combinam distintos conhecimentos e estabelecem novas relações com a natureza, retomando processos de gestão de recursos naturais. Petersen (2007) ressalta que a construção do conhecimento agroecológico, como articulação sinérgica entre distintos saberes, é capaz de restabelecer a inovação local como dispositivo metodológico para a criação de ambientes de interação entre acadêmicos e agricultores. Charão-Marques et al. (2012), nesse mesmo sentido, afirmam que serão necessárias mudanças de atitudes e novos compromissos sociais de maneira a criar um ambiente de aprendizagem com potencial de promover transições para uma agricultura realmente sustentável.

Stuiver et al. (2004) enfatizam que a inovação requer a construção de redes de aprendizado, construção de coalizões e negociações de modo a chegar a novas formas de ação coordenada que potencializem a geração de conhecimento conjunto entre cientistas e agricultores. Assim, nos aproximamos do entendimento de que a inovação requer integração entre atores-colaboradores locais; porém, para além de uma “aproximação”, passa a ser importante estabelecer dinâmicas de aprendizagens e de valorização das práticas.

FAVORECENDO APRENDIZAGENS, ENRAIZANDO A INOVAÇÃO

Promover a transição para a sustentabilidade da agricultura de certa forma é identificar e favorecer processos que estão territorialmente embasados e que recolocam como central o papel socioambiental da agricultura, esta como agente que ampara as economias e as culturas rurais (Marsden, 2003). Contudo, a prática dessa agricultura precisa ser reposicionada no sentido de gerar agroecossistemas capazes de manter a produção através do tempo, mesmo frente a constrangimentos ecológicos ou pressões socioeconômicas. Isso significa, mais precisamente, conforme adaptado de Pretty (1996) e Gliessman (2000), desenvolver sistemas produtivos orientados para:

- a) a incorporação de processos de reciclagem de nutrientes, fixação do nitrogênio atmosférico e regulação biótica;
- b) a gestão dos agroecossistemas, com ênfase na conservação do solo, da água, da energia e no incremento da agrobiodiversidade;

- c) a redução do uso de insumos externos e não renováveis;
- d) a integração das práticas e conhecimentos locais com o conhecimento proveniente das instituições técnico-científicas;
- e) a criação de relações de confiança e interdependência entre os agricultores, a população urbana e a rural.

Todos esses aspectos desafiam o padrão estabelecido como convencional; portanto, as mudanças necessárias não estarão em soluções tecnológicas genéricas ou em inovações incrementais. Ao contrário, dependerão do desenvolvimento de conhecimentos baseados localmente, tendo muito claro que essa “localização” não vem a ser isolamento e que a inovação pretendida não se refere apenas ao campo da técnica, uma vez que a inovação, para além do incremental, deve articular mudanças que também se referem à organização social, aos mercados e aos hábitos de consumo. Vejamos um ponto importante a esclarecer: mencionar a necessidade de ampliar espaços e condições para a inovação situada localmente não significa dizer que a base de conhecimentos será unicamente local.

Vários autores propõem e muitos trabalhos de pesquisa evidenciam que o “conhecimento contextual”¹² é um dos fatores de maior relevância para a emergência de novidades na agricultura, sendo que o conhecimento contextual pode ser entendido como fruto da produção social de um fluxo contínuo de acumulação de capacidades e competências tecnológicas (Belussi; Pilloti, 2002). De certa forma, a produção desse conhecimento, como mencionado anteriormente, é uma caracte-

12 Ver Oostindie e Broekhuizen (2008); Medeiros (2011); Oliveira (2014); Petteon (2015).

rística da agricultura, já que, para que ela se realize, uma ampla gama de fatores (e.g., fertilidade dos solos, água, sementes, equipamentos, mercados, trabalho, dentre outros) é constantemente transformada e re-combinada, produzindo então conhecimento como resultado da prática.

Não devemos, no entanto, negligenciar o papel do conhecimento e das inovações produzidas nos ambientes formais de pesquisa e inovação, mas tais conhecimentos e tecnologias, para que sejam usados na agricultura (e na agricultura ecológica em especial), precisam levar em conta as condições e as práticas locais. O trabalho de Oliveira (2014), com agricultores “ecologistas” no Rio Grande do Sul, mostra que novos conhecimentos são produzidos através da prática, gerando um ciclo de constantes transformações.

Para entender melhor essa “espiral” constante de produção de conhecimentos, bem como para encontrar maneiras de facilitá-la, Nonaka e Takeuchi (1995) sugerem que o ponto-chave é a “contextualização do conhecimento” (Figura 1). Uma forma de ver esse processo é considerar a noção de “conhecimento tácito”, o conhecimento experiencial, cuja expressão se dá através de habilidades técnicas (capacidades e saber-fazer) e cognitivas (imagens, crenças, perspectivas e modelos mentais). Também é importante a noção de “conhecimento codificado”, que se refere preponderantemente ao conhecimento científico, uma vez que está contido em palavras, gráficos, tabelas, mapas ou fórmulas matemáticas.

O modelo (Figura 1) nos propõe quatro processos ou formas de aprendizagem que favorecem a contextualização do conhecimento: socialização, externalização, combinação e internalização. O compartilhamento de conhecimentos tácitos constitui a *socialização*, sendo um

processo descentralizado de difusão de conhecimento que pressupõe a proximidade física, no qual os indivíduos aprendem entre si através da observação e da prática. O processo de *externalização* é aquele em que os conhecimentos são convertidos em conhecimento codificado (textos, artigos, materiais impressos etc.), uma forma de ampliar o compartilhamento. Todavia, assim como na socialização, não é um processo que gera necessariamente novos conhecimentos. Já a *combinação* vai se referir à associação de diferentes conhecimentos, como o caso do codificado e do tácito, para a criação de novos conhecimentos. A contextualização, nesse processo, vai ser tanto mais intensa quanto mais oportunidades forem criadas para as interações entre os diferentes atores sociais envolvidos e interessados em produzir transformações na agricultura.

Figura 1 - Modelo de criação de conhecimento contextualizado.



Fonte: Adaptado de Nonaka e Toyama (2003).

Esse é o processo mais beneficiado pela condução conjunta de experimentações que envolvam agricultores, pesquisadores, extensionistas, agentes públicos e todos os envolvidos no contexto em questão.

Por fim, a *internalização* é o processo pelo qual o conhecimento codificado é transformado, através da experiência, em conhecimento tácito. Refere-se preponderantemente ao domínio de aplicação, e vem a ser a oportunidade de os agricultores colocarem em prática o conhecimento sistematizado e refletido nos processos anteriores. Aí reside uma das oportunidades mais relevantes de mudança, na medida em que verdadeiras “mesclas” de distintos conhecimentos e habilidades passam a constituir as atividades e ações cotidianas, não sendo mais possível identificar fronteiras entre eles. Assim, as transformações estão contextualizadas localmente.

Obviamente, como qualquer modelo, o da contextualização de conhecimentos tem seus limites: é muito difícil que um esquema simplificado e abstrato consiga captar o dinamismo dos processos situados e complexos desencadeados com o propósito de transformar a agricultura. No entanto, o que cabe ressaltar é que os processos descritos não são necessariamente sequenciais e tampouco lineares (ou mesmo circulares). Então vale anotar que, no caso de colocar em marcha programas que visem facilitar a emergência de novidades, é recomendável que todos os quatro processos sejam encorajados e deliberadamente conduzidos.

Com isso, em uma dada situação, onde novidades estão sendo produzidas ou inovações sendo enraizadas, os quatro processos podem estar acontecendo concomitantemente, ou podem ser estimulados para que aconteçam simultaneamente. Todavia, talvez o ensinamento mais

significativo para favorecer a inovação na agricultura ecológica seja a noção de conhecimento “explícito”. Os autores sugerem que é explicitando conhecimentos tácitos e codificados que se facilita sua contextualização, gerando, assim, as aprendizagens necessárias para a promoção das mudanças.

Por outro lado, os próprios Nonaka e Takeuchi (1995) alertam que para entender essa dinâmica é importante perceber que nunca existem situações “puras”: nem o conhecimento dos agricultores é apenas tácito, nem o conhecimento do técnico/cientista é só codificado, uma vez que mesmo o conhecimento codificado só se converte em explícito se for tacitamente entendido e aplicado. Collins (2001) enfatiza que habilidades experimentais são impossíveis de serem transmitidas em termos apenas formulados. Assim, mesmo que tais habilidades sejam derivadas dos delineamentos experimentais estatisticamente validados como científicos, seu compartilhamento e/ou difusão através da codificação não garante que serão apreendidos pelos agricultores.

Uma lição importante quanto a isso é que o conhecimento tácito (preponderante entre os agricultores) não pode ser subestimado, considerando que ele é indispensável a todo conhecimento, pois é a experiência (*i.e.*, o domínio empírico) que dá sentido e que permite o uso do conhecimento codificado (preponderante entre os técnicos e pesquisadores). Em outras palavras, é a experiência que converte o conhecimento codificado em explícito, e assim ela é capaz de mostrar outros caminhos para a reelaboração, inclusive do próprio conhecimento codificado.

A combinação e a composição de cada um deles depende das situações em que os agentes ou organizações manipulam o conhecimento. Ao “perseguir” novas e eficientes formas de facilitar a inovação na agricultura ecológica, será fundamental dar atenção às práticas, considerando que podem ser a chave para a articulação entre diferentes formas de conhecimento, assim como para a materialização da inovação.

Oliveira et al. (2017) apontam que é fundamental reconhecer a importância de uma “epistemologia da prática” na produção de conhecimentos para a agroecologia.¹³ Isso vai ao encontro de Knorr-Cetina (2001), que nos mostra que uma prática epistêmica inovadora pode ser conflitiva com seu objeto, estabelecendo uma dinâmica relacional, criativa, construtiva e mesmo disruptiva. Essas observações reforçam a ideia de que, na sociedade contemporânea, a criação do conhecimento não é mais limitada à ciência e aos *experts*.

Dar importância às práticas, mas também aos objetos e entidades, segundo Arce e Charão-Marques (2020), permite começar a reorientar a visão exclusivamente sociotécnica da inovação para uma perspectiva sociomaterial. Reconhecer a “materialidade do social”, que pode expressar-se em inovações diversas, nos dá acesso à compreensão de alianças, lutas, contradições e conflitos envolvidos no surgimento de inovações em um dado território. Em outras palavras, os autores defendem que a materialidade dos processos de mudança incorpora linguagem, símbolos, valores e práticas dos atores, o que finalmente associa a moder-

13 Ver Oliveira et al. (2017) para melhor visualizar como práticas cotidianas de técnicos e agricultores fazem emergir o processo de desenvolvimento do biofertilizante, que viria a ficar conhecido como “Super Magro”.

nidade, o tradicional e o mercado¹⁴ em um encontro de conhecimentos que ocorre cotidiana e situadamente. Essa perspectiva abre caminho para um entendimento da inovação que extrapola “modelos mentais” das dinâmicas do conhecimento, apontando para a relevância da consideração das propriedades dos materiais de um território em potenciais processos geradores de inovações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou contribuir para um enriquecimento em nossa visão sobre inovação na agricultura, em especial questionando o entendimento sobre o que é inovar no conjunto dos processos de construção de transformações sociais e técnicas que venham a contribuir para o alcance de uma agricultura baseada em princípios agroecológicos.

Um dos aspectos destacados é o de que “inovar é preciso”, na medida em que é urgente encontrar saídas para as dificuldades de ordem tecnológica na agricultura ecológica. Porém, fundamentalmente, é necessário inovar os próprios processos de geração de conhecimento e inovação, valorizando todas as fontes e formas de conhecimento.

Nesse sentido, a noção de “produção de novidades”, surgida da compreensão do evidente limite do modelo de agricultura baseado na padronização tecnológica e homogeneização da produção, aponta que o conhecimento empírico (tradicional, local, popular, dos agricultores) é

14 O caso da transformação de receitas tradicionais de Merkén (pimenta) em inovação para o mercado gera mudanças nas relações de poder e de autoridade que constituem produtos territoriais, provocando o surgimento de espaços de inovação de natureza ambígua (ver Arce e Charão-Marques, 2020).

fundamental para a construção de novos padrões de desenvolvimento, e que propostas de avanços no conhecimento e na área tecnológica deveriam considerar a reparticularização do fazer agrícola e a refundação da inovação na diversidade.

Todavia, permanecem desafios importantes no terreno da ampliação de espaços e condições que favoreçam o enraizamento de inovações e/ou a produção de novidades. A esse respeito, há o reconhecimento de que a contextualização local de distintos conhecimentos tem um papel importante. O modelo de criação de conhecimento contextual esclarece processos dinâmicos de socialização, externalização, combinação e internalização, que promovem “mesclas” de conhecimentos tácitos (preponderantes entre os agricultores) e codificados (preponderantes entre técnicos e cientistas), ampliando habilidades que passam a constituir atividades e ações cotidianas, essas sim transformadoras da realidade local e da vida das pessoas.

Avançando um pouco mais nas perspectivas sobre inovação (não incremental), é interessante ir além da noção abstrata de contextualização e passar a considerar como central uma possível “epistemologia da prática” e o efeito dela nas materialidades relacionadas aos processos territorializados de transformação social e técnica. Essas ideias nos ajudam a repensar a inovação nas situações específicas e heterogêneas da agricultura ecológica. Não se trata de inovar apenas no processo produtivo, mas sim de estabelecer articulações entre ele e novas formas de organização da produção, dos mercados e do consumo, bem como renovadas relações de trabalho, de gênero e com os não humanos de um dado ambiente. Portanto, as inovações surgidas fora dos regimes

estabilizadores de uma ciência convencional guardam grande potencial de sustentação para reestruturações de agroecossistemas, bem como para o enriquecimento do tecido social nos espaços rurais e a geração de novos valores, ligados, por exemplo, à justiça social e ambiental.

Por último, cabe sublinhar que as mudanças necessárias não se referem apenas às substituições de técnicas e insumos; portanto, não residem em soluções tecnológicas genéricas, cuja aplicação pode se dar em “qualquer lugar”. Ao contrário, o surgimento de processos realmente inovadores, que ultrapassem um papel unicamente incremental, dependerá do engajamento de novos atores (*i.e.*, agricultores, pesquisadores, extensionistas, consumidores, agentes públicos em geral etc.) e de dinâmicas que considerem também a incorporação das práticas e dos conhecimentos surgidos localmente. Em outras palavras, embora a agricultura ecológica não deva renunciar a conhecimentos e avanços tecnológicos surgidos nos ambientes institucionais, a inovação como parte de um processo mais complexo de transformação e mudança precisa ser “enraizada” nas diversidades e singularidades territoriais.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. Re-approaching social development: a field of action between social life and policy processes. *Journal of International Development*, Rahway, v. 15, n. 7, p. 845-862, 2003.

ARCE, A.; CHARÃO-MARQUES, F. Espaços ambíguos e a inovação neoliberal contemporânea: o caso do Merkén. *Redes*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 1, p. 9-31, 2020.

BELUSSI, F.; PILOTTI, L. Knowledge creation and collective learning in the italian local production systems. *Geografiska Annaler. Series B, Human Geography*, v. 84, n. 2, p. 125-139, 2002. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3554438>. Acesso em: 25 maio 2022.

- BRANDENBURG, A. Ciências Sociais e ambiente rural: principais temas e perspectivas analíticas. *Ambiente e Sociedade*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 51-64, 2005.
- CANAVESI, F.; BIANCHINI, V.; SILVA, H. B. C. Inovação na agricultura familiar no contexto da extensão rural e da transição agroecológica. In: SAMBUICHI, R. H. R. et al. (org.). *A política nacional de agroecologia e produção orgânica do Brasil: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável*. Brasília: IPEA, 2017. p. 383-402.
- CHARÃO-MARQUES, F.; OLIVEIRA, D. Agricultura ecológica al sur de Brasil: de alternativa a contratendencia. *Íconos*, Quito, n. 54, p. 87-106, 2016. Disponível em: <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/1772>. Acesso em: 25 maio 2022.
- CHARÃO-MARQUES, F.; PLOEG, J. D. van der; DAL SOGLIO, F. K. New identities, new commitments: something is lacking between niche and regime. In: BARBIER, M.; ELZEN, B. (org.). *System innovations, knowledge regimes and design practices towards transitions for sustainable agriculture*. Montpellier: Inra, 2012. p. 23-46.
- COLLINS, H. M. What is tacit knowledge? In: SCHATZKI, T. R.; KNORR-CETINA, K. D.; SAVIGNI, E. von. (org.). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge, 2001. p. 107-119.
- DE SCHUTTER, O. *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la alimentación*. Ginebra: ONU - Consejo de Derechos Humanos, 2010. 24 p.
- FAO. *Innovation in family farming*. Roma: Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2014.
- GEELS, F. W. From sectoral systems of innovation to socio-technical systems: insights about dynamics and change from sociology and institutional theory. *Research Policy*, n. 33, p. 897-920, 2004.
- GLIESSMAN, S. R. *Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- GRAZIANO DA SILVA, J. *Progreso técnico e relações de trabalho na agricultura*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- GRISA, C.; BRACAGIOLI, A.; CHARÃO-MARQUES, F. Trajetórias da pesquisa, ensino e extensão rural: aspectos para pensar a inovação na agricultura brasileira. In: GOULET, F.; LE COQ, J-F; SOTOMAYOR, O. (org.). *Sistemas y políticas de innovación para el sector agropecuario en América Latina*. Rio de Janeiro: E-papers, 2019. p. 93-126.

- HAYAMI, Y.; RUTTAN, V. W. Uma teoria de mudança técnica e institucional. In: HAYAMI, Y.; RUTTAN, V. W. (org.). *Desenvolvimento agrícola: teoria e experiências internacionais*. Brasília: Embrapa, 1988. p. 39-136.
- KIERS, T. *et al.* Agriculture at a crossroads. *Science*, v. 320, p. 320-321, 2008.
- KNORR-CETINA, K. Objectual practice. In: SCHATZKI, T. R.; KNORR-CETINA, K. D.; SAVIGNI, E. von. (org.). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge, 2001. p. 175-188.
- MARSDEN, T. *The Condition of rural sustainability*. Assen: Van Gorcum, 2003.
- MEDEIROS, M. *Diversidade de saberes em situações de interface: a emergência da agricultura de base ecológica entre agricultores familiares no sul do Rio Grande do Sul*. 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- MOL, A. P. J. A globalização e a mudança dos modelos de controle de poluição industrial: a teoria da modernização ecológica. In: HERCULANO, S.; PORTO, M.; FREITAS, C. (org.). *Qualidade de vida e riscos ambientais*. Niterói: EdUFF, 2000. p. 267-280.
- NONAKA, I.; TOYAMA, R. The knowledge-creation theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process. *Knowledge Management Research & Practice*, Birmingham, v. 1, n. 1, p. 2-10, 2003.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1995.
- OLIVEIRA, D. *Produção de conhecimentos e inovações na agricultura ecológica: o caso da Associação dos Agricultores Ecologistas de Ipê e Antônio Prado (AECIA)*. 2014. 210f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.
- OLIVEIRA, D.; SCHNEIDER, S.; CHARÃO-MARQUES, F. Contextualização e práticas criativas na agricultura ecológica de Ipê e Antônio Prado/RS: o biofertilizante Super Magro como objeto epistêmico. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, v. 41, p. 83-104, 2017.
- OOSTINDIE, H.; BROEKHUIZEN, R. von. The dynamic of novelty production. In: PLOEG, J. D. van der; MARSDEN, T. (org.). *Unfolding webs: the dynamics of regional rural development*. Assen: Van Gorgum, 2008. p.141-160.

PETERSEN, P. Introdução. In: PETERSEN, P. (org.). *Construção do conhecimento agroecológico*. Novos papéis, novas identidades. Rio de Janeiro: Articulação Nacional de Agroecologia, 2007. p. 5-16. Disponível em: <http://aspta.org.br/files/2020/04/Construcao-Conhecimento-Agroecol%C3%B3gico-Novos-Pap%C3%A9is-Novas-Identidades-ANA-2007.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

PETTENON, L. da S. *Dinâmicas do conhecimento e a emergência de novidades na agricultura de base ecológica no litoral norte do Rio Grande do Sul*. 2015. 133f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

PLOEG, J. D. van der *et al.* On regimes, novelties, niches and co-production. In: WISKERKE, J. S. C.; PLOEG, J. D. van der. (org.). *Seeds of transition*. Assen: Van Gorcun, 2004. p. 1-30.

PRETTY, J. Sustainable agriculture and food systems. In: PRETTY, J. *et al.* (org.). *The SAGE handbook of environment and society*. London: SAGE Publications, 2007. p. 457-470.

PRETTY, J. N.; CHAMBERS, R. Towards a learning paradigm: new professionalism and institutions for agriculture. In: SCOONES, I.; THOMPSON, J. (org.). *Beyond farmers first: rural people's knowledge, agricultural research and extension practice*. London: Intermediate Technology Publications, 1994. p. 182-202.

PRETTY, J. *Regenerating agriculture: policies and practice for sustainability and self-reliance*. London: Earthscan, 1996.

REIJ, C.; WATERS-BAYER, A. *Farmer innovation in Africa: a source of inspiration for agricultural development*. London: Earthscan, 2001.

ROEP, D.; WISKERKE, J. S. C. Reflecting on novelty production and niche management. In: WISKERKE, J. S. C.; PLOEG, J. D. van der. (org.). *Seeds of transition*. Assen: Van Gorcun, 2004. p. 341-356.

SCHNEIDER, S. *et al.* (org.). *Sementes e brotos da transição: inovação, poder e desenvolvimento em áreas rurais do Brasil*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

STUIVER, M.; LEEUWIS, C.; PLOEG, J. D. van der. The power of experience: farmers' knowledge and sustainable innovations. In: WISKERKE, J. S. C.; PLOEG, J. D. van der. (org.). *Seeds of transition*. Assen: Van Gorcun, 2004. p. 93-118.

SWAGEMAKERS, P. Novelty production: new directions for the activities and role farming. In: HUYLENBROECK, G. van; DURAND, G. (org.). *Multifunctional agriculture: a new paradigm for european agriculture and rural development*. Hampshire: Ashgate, 2003. p. 189-207.

VENTURA, F.; MILONE, P. Novelty as redefinition of farm boundaries. *In*: WISKERKE, J. S. C.; PLOEG, J. D. van der. (org.). *Seeds of transition: essays on novelty production, niches and regimes in agriculture*. Assen: Van Gorcum, 2004. p. 31-55.

WETTASINHA, C.; VELDHUIZEN, L. van; WATERS-BAYER, A. *Advancing participatory technology development*. Silang: ETC Ecoculture, 2003.

WISKERKE, J.; PLOEG, J. D. van der. (org.). *Seeds of transition*. Assen: Van Gorcum, 2004.

ZAWISLAK, P. A. A relação entre conhecimento e desenvolvimento: a essência do progresso técnico. *Análise*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 125-149, 1995.

3

Raíces e reveses dos processos participativos

Alberto Bracagioli Neto

Conforme abordado em outro capítulo, os métodos de caráter difusionista estiveram baseados em concepções lineares e autoritárias (*top-down*) de desenvolvimento de inovações e de conhecimentos. A necessidade de obter processos dialógicos e participativos, acessando o conhecimento local, vivencial, contextual e tácito dos atores sociais fez com que diferentes áreas das ciências sociais passassem a refletir e agir sobre esses desafios. A antropologia como ciência da alteridade tornou-se um dos principais ramos de contribuição nesse campo de métodos participativos, mas consideramos contemporaneamente que os métodos participativos são de caráter interdisciplinar.

No entanto, o excesso de pragmatismo dos projetos de desenvolvimento e a busca incessante por resultados em tempo exíguos com poucos recursos financeiros criaram algumas distorções. Dessa forma, os métodos participativos podem também se transformar em manipulações participativas, fazendo com que os resultados de determinados processos ocorram de forma induzida, e não construídos com a participação e a interação dos protagonistas.

O presente capítulo está estruturado em três momentos. Inicialmente, apresentamos uma linha do tempo das metodologias participativas, cronologia que envolve diferentes campos disciplinares e experiências a campo que trouxeram diferentes matizes às ferramentas atualmente utilizadas. Posteriormente, apresentamos algumas críticas contemporâneas, demonstrando que não existe uma neutralidade inerente nesses processos e que o viés autoritário e tecnicista também pode estar presente. Por fim, abordamos a discussão contemporânea sobre descolonizar metodologias.

RAÍZES DOS MÉTODOS PARTICIPATIVOS

Existem diferentes cronologias que identificam as raízes dos métodos participativos e a participação no desenvolvimento (Chambers, 1994b; Hickey; Mohan, 2004). Essa diferenciação faz parte da própria abordagem aberta e traz a contribuição de diferentes correntes que buscam relações mais simétricas e dialógicas de construção do conhecimento. Algumas categorizações trazem essa abordagem de forma cronológica (Hickey; Mohan, 2004); outra vertente se estabelece em diferentes correntes (Chambers, 1994b), também diferenciando-se em dois grupos: ortodoxos e heterodoxos (Ferrero, 2003).

Nosso objetivo não é estabelecer uma linha do tempo ou categorização definitiva, mas trazer alguns marcos desse caminho de construção e desconstrução, compreendendo que os princípios dos métodos participativos “bebem” de diversas fontes de forma síncrona e assíncrona simultaneamente.

A antropologia pode ser destacada como uma das raízes principais desses métodos, tendo em vista que ela traz a compreensão de uma humanidade plural e de uma revolução epistemológica que começa com a mudança do olhar e a ruptura com a ideia que existe um “centro do mundo” (Laplantine, 1988). A antropologia como ciência da alteridade trouxe consigo toda tradição de estudos etnográficos e qualitativos, bem como um significativo aporte para programas de intervenção social e desenvolvimento (Cadenas, 2005). Existem, porém, aportes críticos entre a chamada antropologia para o desenvolvimento e antropologia do desenvolvimento (Escobar, 1999), sendo que a primeira busca ativamente a resolução dos problemas sociais, enquanto a segunda tem

uma visão crítica, predominando uma perspectiva cultural e questionadora do papel do antropólogo nos processos de desenvolvimento. Esses elementos críticos são constitutivos desse campo, tendo em vista que determinadas ciências antropológicas foram historicamente associadas com políticas coloniais ou neocoloniais existentes na América Latina (Bartoli, 2002). Esses elementos trazem a centralidade do papel ético dos antropólogos, também com relação ao seu compromisso social e político e com os possíveis impactos que seu conhecimento pode trazer sobre populações autóctones e grupos sociais.

As reflexões anteriores trazem ênfase no fato de que os métodos não podem apenas ser usados de forma instrumental, mas sim como ferramentas que propiciem a comunicação, autonomia e empoderamento das populações locais. É importante destacar que os métodos abertos de pesquisa no terreno, envolvendo entrevistas não diretivas e a observação participante, trouxeram aportes importantes para os métodos participativos. A observação participante permitiu compreender que os atos, gestos e atitudes da população estudada não são constituídos apenas de sua manifestação e aparência física, mas sim dos significados que lhe são atribuídos. Assim sendo, o papel de observador deve vir antes da participação, observando todos os aspectos da vida social com uma ótica não etnocêntrica (Guber, 2001).

Chambers (1994) considera que as principais contribuições da antropologia social para os métodos participativos são a realização do trabalho de campo e a construção flexível e contínua do conhecimento, sendo importante valorizar a observação ativa e a permanência no campo, bem como os diálogos e as atitudes, os comportamentos e os re-

lacionamentos entre os facilitadores e a população local. É importante distinguir também a diferença entre o ético e o êmico e a valorização dos saberes locais. A dimensão ético/êmico está relacionada com a contribuição de Clifford (Geertz, 1994), que considera a impossibilidade do antropólogo “tomar o lugar do nativo”. No Quadro 1, são apresentados modos de apropriação do ponto de vista nativo:

Quadro 1 - Formas de apropriação do ponto de vista nativo.

Descrições internas	Descrições externas
Descrições de primeira pessoa	Descrições de terceira pessoa
Teorias fenomenológicas	Teorias objetivistas
Teorias cognitivas	Teorias comportamentais
Abordagens êmicas	Abordagens éticas
Experiência próxima	Experiência distante
Identificação	Estranhamento

Fonte: Bracagioli Neto et al. (2013).

Essas dimensões não representam oposições polares, mas gradações das possíveis formas de envolvimento. Nessa perspectiva, os enfoques êmicos tendem a levar a descrições feitas a partir das próprias categorias cognitivas e linguísticas utilizadas pelo “nativo”. Por outro lado, as abordagens éticas possuem um caráter mais interpretativo, analítico e de tradução da fala nativa.

O campo da educação também trouxe contribuições significativas para os métodos participativos. As ações e reflexões desenvolvidas por Paulo Freire foram fundamentais, principalmente os livros *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1970) e *Extensão ou Comunicação* (Freire, 1992), ambos escritos durante o seu exílio no Chile. *Pedagogia do Oprimido* foi tradu-

zido para mais de 20 idiomas, tornando-se referência para compreender sua concepção pedagógica. Nele, estão elaborados os conceitos de respeito à autonomia como um imperativo ético, a dialogicidade verdadeira que permite aprender e crescer na autonomia. Já em *Comunicação ou Extensão*, existe uma referência mais direta ao rural e ao trabalho dos agrônomos como extensionistas rurais. Nessa reflexão, o autor faz uma aproximação semântica do que representa a “extensão”, como estender algo a alguém, predominando os aspectos de dominação, transmissão, superioridade e passividade, o que transformaria o agricultor “em coisa”. Também é feita uma crítica à extensão como antidialógica, e reflete-se sobre a necessidade da Reforma Agrária, sobre a transformação cultural e o papel do agrônomo educador.

Os conceitos e as reflexões feitas por Paulo Freire tornaram-se importantes na década de 80 com o repensar da extensão rural e as ações comunitárias e sociais que foram desenvolvidas por setores progressistas. A sua obra também foi utilizada por diversas organizações com trabalho na África e na Ásia, sendo que a publicação *Learning in Action* (Pretty et al., 1995), dirigida para facilitadores, tem uma parte dedicada aos conceitos do educador.

A principal contribuição da pedagogia freiriana foi mais conceitual do que no desenvolvimento de ferramentas participativas. Essa pedagogia permitiu compreender que a população pobre também tinha capacidades e poderia auxiliar no diagnóstico de seus problemas e possíveis soluções. Os técnicos e administradores de projetos podem ter um papel importante para facilitar e catalisar, promovendo ações que possam gerar empoderamento e autonomia.

Os estudos e análises de agroecossistemas também trouxeram ferramentas e aportes importantes para a elaboração dos métodos participativos. Trabalhos interdisciplinares desenvolvidos na perspectiva do enfoque sistêmico (Gypmantasiri et al., 1980) procuraram aliar o uso de caminhadas sistemáticas, mapas participativos e diagramas como forma de entendimento dos sistemas de produção.

Na América Latina, a sigla DRP (Diagnóstico Rápido Participativo) passou a ter ampla divulgação, principalmente nas agências de extensão rural (Brose, 2004). Uma das publicações amplamente difundida apresenta a possibilidade de oitenta ferramentas participativas que podem ser utilizadas (Geilfus, 2005).

Apesar da ampla utilização da sigla DRP, existem diferenças entre o RRA (*Rapid Rural Appraisal*), que deu a origem ao diagnóstico rápido participativo, e o PRA (*Participatory Rural Appraisal*), conhecido como diagnóstico rural participativo (Chambers, 1994a). Ambos passaram a ser utilizados sem clara distinção com a sigla DRP em português. O RRA tem seu maior desenvolvimento durante a década de 1970 e 1980, enquanto o PRA tem seu desenvolvimento maior entre a década de 1980 e 1990. O primeiro teve seu uso mais difundido através de universidades, sendo que o PRA passou a ser utilizado mais por ONGs. O modo predominante do primeiro é eletivo e de extração de informações, enquanto o segundo busca desenvolver processos de facilitação e participação. Na mesma perspectiva, o RRA busca a aprendizagem com os atores externos, enquanto o PRA coloca o foco no empoderamento da população local (Chambers, 1994b). Essas diferenças demonstram as transformações que os métodos passaram a ter na interface com a realidade.

Algumas publicações procuraram aliar a perspectiva de desenvolvimento local com o uso dos métodos participativos (Buarque, 2002). Na tabela abaixo, é possível observar o amplo e crescente uso do DRP na ASCAR/EMATER do Rio Grande do Sul durante determinado período histórico (Tabela 1).

Tabela 1 - DRPs e Planos de Desenvolvimento Comunitário realizados com a participação da EMATER-RS no período de 2000 a 2005.

Métodos/Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Totais
DRPs	204	1.100	627	296	154	148	2.529
Nº de famílias participantes	8.837	30.625	25.207	12.301	4.961	3.486	88.717
Planos de Desenvolvimento Comunitário	466	756	610	374	336	378	2.584
Nº de famílias participantes	15.403	26.218	25.380	13.897	13.201	23.410	104.398

Fonte: Stein (2007).

As atuais políticas públicas de ATER (Assistência Técnica e Extensão Rural) encontram-se estruturadas na forma de Chamadas Públicas (Diniz et al., 2011), e estabelecem o uso de metodologias participativas entre as práticas preconizadas. As experiências e práticas em curso trouxeram a questão dos limites e impactos, mas essas dimensões ainda são pouco analisadas. As principais correntes críticas têm sido provenientes da literatura estrangeira (Hickey; Mohan, 2004; Thornton; Cimadevilla, 2010), havendo uma série de fatores que atualmente passam a ser questionados e considerados.

Essas diferentes trajetórias demonstram que existem diferentes raízes dos métodos participativos, confluindo para uma abordagem participativa que busca, através de processos interativos, compreender

as realidades e construir o conhecimento necessário para processos de intervenção técnico-social. A descrição desses “desdobramentos” demonstra também que existe uma série de conceitos basilares que estruturam o uso desses métodos, não podendo ser aplicados sem o conhecimento prévio da matriz conceitual fundante.

REVESES DA PARTICIPAÇÃO

Denominamos de “reveses da participação” os contextos nos quais os processos participativos têm um significado ao revés, ou seja, estão numa posição oposta à que deveriam estar. A participação enseja um objetivo de aprendizagem, crescimento e empoderamento dos atores, mas determinadas práticas e concepções fazem com que a participação seja um processo de imposição e manipulação de ideias e ideais estranhos aos desejos do grupo. Para que um processo ocorra “através da participação”, é necessário que algumas sinalizações sejam feitas ao longo do caminho. Nesse sentido, estamos ressaltando alguns elementos que nos parecem basilares, e que retomam bases desse processo.

A cronologia internacional sobre participação no desenvolvimento considera a década de 1950 como o primeiro momento referencial sobre participação (Hickey; Moham, 2004). Nesse período, o foco estava no desenvolvimento de comunidades, sendo essas ações apenas de cunho assistencialista, com uma participação limitada dos grupos envolvidos.

No Brasil, mesmo existindo discussões anteriores provindas da pedagogia freiriana (Freire, 1970; 1992) e das Comunidades Eclesiais de Base,¹ ainda na década de 1960 e 1970 (Betto, 1985), foi a promulgação da Constituição Federal em 1988 que deu base legal aos direitos sociais e “efetivou” uma democracia de caráter participativo (Ledur, 2009; Brose, 2010). Com isso, diversas políticas públicas passaram a ter sua gestão baseada em Conselhos, sendo que, no âmbito do rural, os Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural foram considerados a grande inovação democrática do Brasil contemporâneo (Abramovay, 2001). Na extensão rural, as metodologias participativas passaram a ter profusão, sendo utilizadas no apoio e desenvolvimento do trabalho com comunidades (Brose, 2004) e no acesso às políticas públicas.

Das inovações democráticas baseadas na participação, a que teve maior difusão e relevância foi o orçamento participativo (Fedozzi, 2000; Avritzer; Navarro, 2003). Essa Iniciativa foi aplicada em nível municipal em diversas cidades no Brasil, e passou a ser utilizada em nível estadual em 1999 no Rio Grande do Sul. A notoriedade do orçamento participativo e de outras inovações no campo democrático fizeram com que Porto Alegre sediasse o Fórum Social Mundial (Leite; Gil, 2003), um contraponto ao Fórum Econômico Mundial de Davos. O Fórum se realizou em Porto Alegre diversas vezes (em 2001, 2002, 2003 e 2005), tendo impactos crescentes ao longo do tempo, aumentando de 10 a 15 mil participantes em 2001 para cerca de 120 mil em 2009.

1As Comunidades Eclesiais de Base surgiram por volta de 1960, sendo de natureza religiosa e caráter pastoral. As estimativas não oficiais eram da existência de 80 mil comunidades eclesiais de base com cerca de dois milhões de pessoas.

A escalada crescente dos processos participativos trouxe também uma certa idealização, sendo considerado que “só a participação cidadã é capaz de mudar o país”.² Porém, críticas crescentes à participação no desenvolvimento passaram a demonstrar os limites, fragilidades e complexidades desse processo. A soma das críticas dessa imagem primeira (Bachelard, 1987) resultou num conjunto de considerações e desafios críticos que necessitam ser considerados, visando a superação da visão idealizada e normativa.

A participação no desenvolvimento, como vimos, tem uma cronologia de algumas décadas, mas nem sempre se torna claro qual o tipo de desenvolvimento preconizado. Não temos o objetivo de adentrar toda a constelação semântica e de ideias-força do desenvolvimento, mas sim de destacar que essa dimensão de participação passa a estar associada, contemporaneamente, com um tipo específico de desenvolvimento.

A participação que teve maior hegemonia na década de 1980 está relacionada com uma visão populista da participação no desenvolvimento (Guivant, 1997), sendo divulgada pelo Banco Mundial e pelos trabalhos de Robert Chambers (Cernea, 1985; Chambers et al., 1989). Essa perspectiva trouxe uma crítica consistente à visão *top-down* predominante nos projetos de desenvolvimento, mas com uma visão idealista e normativa da realidade social. A década de 1990 agregou também o conceito de capital social na análise e nas ações da participação no de-

²Essa frase foi proferida algumas vezes pelo “Betinho”, Herbert José de Souza, sociólogo e ativista dos direitos humanos brasileiro que concebeu e dedicou-se ao projeto Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida.

envolvimento, porém tornou-se um conceito com diferentes concepções analíticas e, por vezes, difícil de ser operacionalizado (Bourdieu, 1980; Putnam, 2005).

Esses conceitos inspiraram alguns projetos de desenvolvimento, utilizando-se como adjetivação “endógeno”, “local” (Vásquez Barquero, 2001; Buarque, 2002), entre outras expressões. A ênfase dada nessas perspectivas era do protagonismo dos atores, mas minimizando os limites estruturais das suas ações. O Programa LEADER, que buscou trabalhar contra os efeitos da integração econômica da União Europeia, utilizou essa perspectiva (Guerrero; Yruela, 1994), que teve ampla difusão pelo mundo.

Da mesma forma, existe necessidade de desconstruir modelos normativos de interpretação da realidade, seja de capitalistas sociais, comunitaristas ou concepções de espiral cívica e de auto-organização da sociedade civil. É preciso restituir a complexidade de contextos ambíguos e híbridos (Cefaï et al., 2011).

Desenvolvimento não é um conceito único, atemporal e universal. Sua constituição é fruto de uma determinada epistemologia que, por vezes, devemos desobedecer para permitir a emergência de novos espaços epistêmicos com suas racionalidades e subjetividades.

A ideia de “local” e de “endógeno” trouxe destaque na capacidade de ação dos atores. Parte de sua construção conceitual teve como ideia uma visão contrastiva ao polo global e exógeno, sendo este caracterizado por aquilo que vem de cima (*top-down*) e de fora, sem participação dos atores locais. Essa dualidade trouxe uma visão de que o local e endógeno é o espaço de solução de todas as mazelas socioeconômicas, em

detrimento das demais escalas territoriais. A concepção localista traz, em algumas correntes, a ideia de uma espiral cívica e de um processo virtuoso rumo ao progresso e ao crescimento.

O problema é que a polarização “local/endógeno” versus “global/exógeno” obscurece as dimensões microrregional, mesoregional, macrorregional e nacional, perdendo assim suas particularidades e potencialidades num processo de desenvolvimento (Brandão, 2007). O localismo obscurece os níveis macro de desigualdades e injustiças e a heterogeneidade dos processos de desenvolvimento nas diversas escalas do espaço.

No âmbito do rural, a dimensão de dependência externa e diversificação interna podem ser um elemento-chave para pensar em estratégias de desenvolvimento. Por exemplo, no rural existem territórios “dominados” por sistema de integração de aves e suínos, que são administrados por grupos internacionais e voltados ao mercado externo. Qual é o espaço do local em um território que tem hegemonia dessa dinâmica econômica?

O localismo também, por vezes, se associa com a ideia de que as comunidades têm as respostas para os seus dilemas e problemas cotidianos. Também tende a ser criada uma visão dualista, na qual a visão dos atores locais é menos sistemática e mais subjetiva, enquanto o técnico tem características opostas. Porém, o conhecimento local é mediado por diversas fontes de informação e

conhecimento, e reflete as relações sociais e de poder constituídas.³ Não é possível reificar o conhecimento local, mas sim desenvolver formas de compreender a complexidade dos desafios do desenvolvimento.

Em um processo participativo, envolvendo técnicos e agricultores, facilitadores⁴ e comunidades, existem diversas assimetrias nas relações estabelecidas, que nem sempre são visíveis. Exemplificando um caso, numa reunião comunitária o facilitador apresenta a programação das atividades, estabelecendo que haverá uma relação horizontal e que seu trabalho consiste apenas de facilitação e moderação das atividades, transformando a inteligência individual em inteligência coletiva. Entretanto, as informações sobre as atividades que irão ocorrer, método de trabalho, localização das pessoas no espaço, linguagem técnica do projeto, orçamento, cronograma, entre outras informações, não são de conhecimento de todos. É claro que esse momento participativo pode estabelecer diferentes níveis de distanciamento ou aproximação com os interesses do grupo participante, mas mesmo assim as relações nunca serão simétricas e as percepções nem sempre serão as mesmas.⁵

3 Em determinados casos, agricultores almejam ter acesso a padrões de consumo dominantes que nem sempre se adequam às condições financeiras do projeto ou da família. Na minha experiência de trabalho, presenciei um grupo de assentados de reforma agrária que queria adquirir um trator vermelho 4x4, um sonho de consumo que não era viável economicamente nem produtivamente eficiente para a dimensão das áreas.

4 Estamos utilizando a expressão “facilitador” como alguém que ajuda um grupo de pessoas a compreender os objetivos comuns, através de métodos e técnicas de trabalhos em grupo. O facilitador tende a exercer, por vezes, um papel de mediação social. Porém, a mediação social envolve um espectro mais amplo de papéis e funções sociais a serem desempenhadas.

5 Um técnico de campo conta que estava procurando criar um clima de empatia com a comunidade: falou que estava ali para aprender e que o conhecimento dele como técnico e dos agricultores se equivalem. Um agricultor interveio e disse que ele podia ir embora então, pois eles precisavam de alguém que soubesse mais do que eles para poder ensinar algo.

A sociologia das relações de poder desenvolvida por Norbert (Elias, 2000) demonstra, por exemplo, como o índice de coesão mais alto em determinado grupo contribui para o excedente de poder, não sendo apenas aspectos sociais, econômicos, geracionais ou étnicos que constituem as assimetrias existentes. A sociodinâmica da estigmatização exerce impacto quando o grupo que estigmatiza encontra-se em local de poder, por vezes criando uma autoimagem sobre os estigmatizados.

Os pressupostos da intervenção planejada através de facilitadores geralmente estão baseados em modelos lineares e mecânicos, estabelecendo relação direta entre objetivos, ações e resultados. No entanto, o processo é bem mais complexo, envolvendo a reinterpretação e a tradução da política ou do projeto que está sendo desenvolvido (Long, 2007).

A interface de técnicos/agricultores e facilitadores/comunidade consiste numa realidade múltipla com diversas percepções culturais. Existem diversas formas de abordar a questão do (des)encontro entre pontos de vista distintos, que têm cosmologias, realidades e mundos distintos. Alguns consideram existir uma impossibilidade de encontro entre esses pontos de vista e percepções, enquanto outros colocam a necessidade de se buscar um ponto mediano, entre o fragmento concreto local e o abstrato conceitual informado (Bracagioli Neto et al., 2013).

Por fim, não existem consensos. Destacamos, portanto, a necessidade de que a intervenção seja constituída da construção de processos, envolvendo a dimensão transacional, com negociações, confrontações e interpretações de mundos, possibilitando a aprendizagem e a construção de novas práticas.

Esse é um campo que transita entre a (micro) sociologia e a psicologia social, e que traz processos nem sempre evidentes que ocorrem em trabalhos participativos e/ou grupais. Os contextos da participação no desenvolvimento envolvem evidentemente trabalhos em grupo, sendo que algumas dimensões merecem ser observadas.

Existem dimensões entrelaçadas entre o trabalho de Pichon Rivière e Paulo Freire (Freire et al., 1989) que se relacionam com a dimensão dos processos grupais. Pichon, como psicólogo social, partiu da indagação da doença mental, considerando que ela é um transtorno de aprendizagem. Ambos se aproximam com a ideia de que a aprendizagem é fruto das relações sociais, onde são internalizados modelos de aprender e um encontro entre o sujeito e o mundo. O conhecimento envolve, assim, a conexão com a realidade, colocando em jogo um sistema de representações, de percepções sobre quem somos nós e aprendizado sobre o que é cognoscível ou incognoscível.

O processo grupal nos leva à percepção de que a aprendizagem e a percepção ocorrem no contexto de um campo grupal, articulado com o campo social. Nesse campo se formam as normas, a comunicação e a distribuição de poder. Através dos vínculos estabelecidos no grupo, se desenvolve o processo de pertencimento, e a sensação de estar integrado facilita o confronto com os medos e os desafios da aprendizagem. Esses elementos trazem a importância de que o grupo desenvolva processos de vínculo e pertencimento para que ocorram processos de aprendizagem num processo participativo.

Existem outras dimensões grupais que precisam ser observadas. Stanley Milgram (1974) desenvolveu no campo da psicologia algumas experiências inusitadas com relação à persuasão coercitiva.⁶ O objetivo do experimento realizado era saber como pessoas desconhecidas iriam obedecer a uma instrução se esta envolvesse ferir outra pessoa. O interesse era saber o quão facilmente pessoas comuns podem cometer atrocidades através de um processo de persuasão, como ocorreu com os alemães na Segunda Guerra Mundial.

No experimento, alguns voluntários pagos eram ordenados a produzir choques em escala crescente em outra pessoa quando ela respondia erroneamente a uma pergunta formulada. A pessoa que respondia, na realidade, encenava o choque e geralmente respondia erroneamente para que o choque fosse acionado. Caso o voluntário se recusasse a dar o choque, o instrutor repetia algumas palavras de estímulo para garantir a continuidade do teste. No final, eram feitas algumas perguntas aos participantes que procuravam saber por que o experimento tinha sido continuado mesmo quando escutava os gritos de dor da outra pessoa. Como resultado, 65 % (dois terços) dos participantes continuou até o mais alto nível, de 450 volts, enquanto todos os participantes continuaram até 300 volts.⁷ Os resultados do experimento demonstram que os participantes tendem a obedecer às ordens da autoridade mesmo quando conflitam com a sua consciência pessoal.

⁶ O desenvolvimento desse experimento levou Milgram a receber o Prêmio Anual da American Association for the Advancement of Science.

⁷ O gerador de choques era composto de 30 chaves, que variava de 15 volts (ligeiro choque) a 450 volts (choque grave).

Esse experimento tem relação com os processos de assimetria e com o poder de autoridade estabelecidos num processo participativo. É importante destacar a necessidade de geração de processos de diálogo nos quais as relações de autoridade não fiquem reificadas e permitam que sejam expressas diferentes concepções sobre o tema em questão.

O Paradoxo de Abilene é um estudo de comportamento grupal enunciado por Jerry B. Harvey (1988). O paradoxo refere-se a um indivíduo que toma uma decisão levando em conta uma suposição de que o grupo vai agir de uma certa forma; porém, essa decisão contraria sua própria vontade, que tem apenas intenção de obter aceitação ou não sofrer censura. O resultado dessa ação é que todo o grupo acaba fazendo algo que lhes desagrada, apenas pela suposição do pensamento das outras pessoas. O caso representa uma falha de comunicação, pois o indivíduo considera que avaliou corretamente as intenções do grupo.

Esse conjunto de características demonstra aspectos que envolvem a complexidade de fatores que ocorrem num processo grupal. O conhecimento de alguns elementos dessa sociodinâmica grupal pode ser fundamental para saber estabelecer atividades de natureza participativa. É claro que os exemplos citados, e o que referenciamos, são insuficientes para compreender esse campo, mas sinalizam dimensões a serem observadas.

Nossa formação profissional, por vezes, transforma-se em deformação profissional. Essas distorções ocorrem quando deixamos de observar aspectos importantes da realidade, focando apenas em nossas áreas de interesse/formação; quando somos incapazes de integrar de forma sistêmica os temas relevantes, pretendendo que as atividades

ocorram segundo o ciclo do projeto (com ações previstas *a priori* sem consulta aos “beneficiários”); quando queremos fazer que a realidade se enquadre nas nossas concepções teóricas, sociais e políticas; quando temos dificuldade de conviver em ambientes democráticos com diversidade de opiniões e ideias. Essa estruturação cognitiva tem origem no paradigma de formação que recebemos e no nosso entorno social, que nos deforma e conforma. Assim, é necessário o desenvolvimento de um espírito crítico e reflexivo e uma revisão curricular dos cursos de graduação.

Apesar dos avanços e das discussões sobre currículos, a grande maioria dos cursos de graduação não desenvolve um processo de integração curricular, que possibilite enfoques interdisciplinares e sistêmicos. “Cada um no seu quadrado” permanece sendo a tônica da maioria dos cursos, tendo em vista que o diálogo, a interação e a integração de temas pode adentrar uma zona de conflitos e de incertezas epistemológicas.

O paradigma dominante de ciência é um modelo totalitário, pois nega o caráter racional de outras formas de conhecimento que não estão assentadas em sua epistemologia (Santos, 1987). Essa característica impede a integração de outros saberes e outras cosmologias que não estejam alicerçadas nesses princípios.

Como resultante, temos profissionais que buscam estabelecer coerência cartesiana e leituras lineares entre ações e resultados (Thornton; Cimadevilla, 2010), e que estão mais atentos em coisas e estrutura do que em pessoas (Cernea, 1985). Nessa perspectiva, existe necessidade de que os profissionais que trabalham com processos participativos desenvolvam competência e habilidades que geralmente excedem as suas formações universitárias.

Esses aspectos levam a necessidade de construir espaços democráticos e dialógicos, propiciando a fusão de horizontes (Oliveira, 2000) entre os diversos atores que interatuam sobre determinado projeto ou política pública.

DESCOLONIZAR AS METODOLOGIAS

Vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios (Bispo, 2015, p. 47).

O tema de descolonizar as metodologias dialoga com os vários estudos envolvendo os estudos subalternos, estudos pós-coloniais e decoloniais. Existem diferenças entre essas abordagens, mas não constituem elemento central deste capítulo.

Esses estudos, com diferentes matizes, convergem numa crítica à modernidade eurocêntrica, tanto no aspecto de projeto de civilização como nas suas proposições epistêmicas. Um dos grupos de caráter heterogêneo e transdisciplinar envolve: Arturo Escobar, Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, entre outros (Oliveira, 2010).

Aníbal Quijano (2005) considera que a colonialidade do poder é a face oculta da modernidade e tem como eixos o sistema de dominação cultural que controla a produção e a reprodução de subjetividades através do eurocentrismo e da racionalidade moderna. Esses elementos constituem a matriz colonial de poder e exercem controle sobre a economia, a autoridade, o gênero e a sexualidade, além do conhecimento e da subjetividade. A pesquisadora indígena maori Linda Smith (2021) considera que o termo “investigação” por vezes tem uma representação negativa entre as populações indígenas, pois expressam os piores excessos do colonialismo ao buscarem extrair e reclamar propriedade sobre os saberes locais.

Os métodos e pesquisas com grupos que se encontram “à margem” deve trazer consigo o entendimento dos processos de assimetria, desigualdades e opressão, sendo que o lugar dos dominados entre os oprimidos traz consigo a matriz colonial de poder (Mignolo, 2017). Essas relações estabelecidas trazem também riscos aos pesquisadores, que acabam se tornando marginalizados nos espaços acadêmicos e na produção científica. Na mesma perspectiva, pode haver uma crise de identidade entre ser pesquisador, ativista ou defensor de uma causa. As abordagens podem também trazer uma espécie de “metodolatria” (Vidal, 2013) que obscurece nossa relação gaguejante com novos saberes e com matrizes epistêmicas que desconhecemos.

Essas dimensões lançam diversas perguntas: como foi definido o problema de pesquisa? Para quem é relevante tal estudo? Qual conhecimento a comunidade terá com tal estudo? Quais os resultados positivos e negativos de tal estudo? (Smith, 2010).

A maior parte das metodologias considera que o pesquisador é alguém de fora, de onde observa objetivamente os dados sem ser afetado pelo cenário estudado. Essa perspectiva se relaciona com o positivismo e as noções de neutralidade e objetividade. Por outro lado, a perspectiva de dentro necessita que ocorra um processo constante de reflexividade, tornando o estranho familiar (Goldman, 2005).

Patti Lather (2017) estabelece algumas aporias, buscando romper com modelos lineares estruturais que reduzem e dominam a profusão de coisas existentes. O termo “aporias” vem sendo utilizado com frequência por autores do desconstrutivismo (Derrida, 1993), com a finalidade de mostrar um nível de indeterminação ou indecibilidade. Lather (2017, p. 240) afirma que seu objetivo é rastrear o fracasso não no nível do método, mas da epistemologia, demonstrando as insuficiências de determinadas estruturas racionalistas e gerando novas práticas de conhecimento. As aporias apresentadas por Lather são as seguintes:

- Aporia I - Ética. Diversas abordagens têm aspirações românticas querendo dar voz aos sem voz, porém as interpretações são turvadas pela manipulação, idealização e violação. Por vezes, os entrevistados dizem apenas o que o pesquisador gostaria de saber e encobrem o que pode gerar descontentamento ou crítica. É importante que o pesquisador desenvolva práticas mais respeitosas, éticas e úteis *versus* atitudes racistas, suposições etnocêntricas e eurocêntricas e esteja atento para fissuras e pontos cegos no processo analisado. O pesquisador não pode se colocar na posição de salvador ou herói dos grupos que defende, devendo ser questionada a autoridade do sujeito investigador, recontextualizando a metodologia e o pesquisador na trama das relações sociais existentes.

- Aporia II - Representação: autenticidade e voz. O conceito de autenticidade está diretamente relacionado com a ideia de agência: com o proprietário da ação e mestre da causalidade. Porém, esses são conceitos baseados numa epistemologia que tem primazia no indivíduo e no *cogito*, dando centralidade aos contos autorais e narrativas pessoais, deixando de lado outras abordagens complementares. Uma outra perspectiva epistêmica pode dar ênfase para a complexidade, verdades parciais e múltiplas subjetividades. Algumas análises necessitam desfamiliarizar sentimentos e percepções comuns de voz e autenticidade, buscando quebrar hegemonias de significado que se apropriam da vida do outro e que nesse lugar se desenvolvem como práticas desestabilizadoras do “dizer do outro”.
- Aporia III - Interpretação e suas cumplicidades. Existe uma tensão entre o peso sentido pelos membros de um grupo estudado e a responsabilidade interpretativa. Aqui é importante a reflexividade e a recusa em fazer o papel de especialista e explicar a vida de quem estudamos; aqui se coloca o desafio de, em vez de se apresentar como “aquele que sabe”, com base no trabalho de campo, evocar as aporias e não reduzir os pensamentos e sentimentos em quadros interpretativos e redutivos da realidade. O importante é que o relato registre os limites de si mesmo como veículo para reivindicar a verdade.

Por fim, devemos caminhar nas metodologias com humildade e cuidado, procurando romper com certezas absolutas, estáticas, lineares e fragmentadas, buscando compreender o movimento, a complexidade e a totalidade dos processos sociais. A reflexividade necessária nesse movimento é importante em todo o conjunto de práticas metodológicas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. Conselhos além dos limites. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 121-140, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300011>. Acesso em: 27 maio 2022.
- AVRITZER, L.; NAVARRO, Z. S. D. O. *A inovação democrática no Brasil: o orçamento participativo*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BACHELARD, G. *A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico*. Lisboa: Presença, 1987.
- BARTOLI, L. *Antropología aplicada: historia y perspectivas desde América Latina*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2002.
- BETTO, F. *O que é Comunidade Eclesial de Base*. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- BISPO, A. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.
- BOURDIEU, P. Le capital social: notes provisoires. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, v. 31, p. 2-3, 1980. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_03_35-5322_1980_num_31_1_2069. Acesso em: 27 maio 2022.
- BRACAGIOLI NETO, A.; ANJOS, J. C.; GERHARDT, C. H. Alguns pontos de vista antropológicos sobre a relação ponto de vista. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, v. 6, p. 24-40, 2013. Disponível em: http://www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/teses/Rev-Agroeco_2013_Art-Bracagioli.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.
- BRANDÃO, C. *Território e desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- BROSE, M. *Participação na extensão rural: experiências inovadoras de desenvolvimento local*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.
- BROSE, M. *Da ditadura positivista à democracia participativa: a expansão da participação popular no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.
- BUARQUE, S. C. *Construindo o desenvolvimento local sustentável: metodologia de planejamento*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- CADENAS, H. La antropología aplicada en una sociedad compleja. *Revista MAD*, Santiago, n. 13, p. 71-81, 2005. Disponível em: <https://sy.e.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/14676>. Acesso em: 27 maio 2022.

CEFAÏ, D. *et al. Arenas públicas: por uma etnografia da vida associativa*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011.

CERNEA, M. M. E. *Putting people first: sociological variables in rural development*. New York: Oxford University Press, 1985.

CHAMBERS, R. The origins and practice of participatory rural appraisal. *World Development*, v. 22, p. 953-969, 1994b. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0305750X94901414?casa_token=. Acesso em: 27 maio 2022.

CHAMBERS, R. Participatory rural appraisal (PRA): analysis of experience. *World development*, v. 22, p. 1253-1268, 1994a. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0305750X94900035>. Acesso em: 27 maio 2022.

CHAMBERS, R.; PACEY, A.; THRUPP, L. A. E. *Farmer first: farmer innovation and agricultural research*. London: Intermediate Technology Publications, 1989.

DERRIDA, J. *Aporias: dying-awaiting (one another at) the "limits of truth" (mourir-s' attendre aux "limites de la verité")*. Redwood City: Stanford University Press, 1993.

DINIZ, P. C. O.; LIMA, J. R. T.; ALMEIDA, A. Chamadas públicas de ATER: primeiras reflexões. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA. *Anais eletrônicos*. Recife: UFPE, 2011. p. 28.

DUSSEL, E. D.; KRAUEL, J.; TUMA, V. C. Europe, modernity, and eurocentrism. *Nepantla: views from South*, v. 1, n. 3, p. 465-478, 2000.

ELIAS, N. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESCOBAR, A. El "postdesarrollo" como concepto y práctica social. In: MATO, D. (org.). *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2005. p. 17-31.

ESCOBAR, A. Antropología y desarrollo. *Maguaré*, Bogota, v. 14, p. 42-73, 1999. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/11135/11803>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FEDOZZI, L. *O poder da aldeia: gênese e história do orçamento participativo de Porto Alegre*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

- FERRERO, G. De los proyectos de cooperación a los procesos de desarrollo a largo plazo. *Revista de Fomento Social*, Córdoba, n. 229, p. 61-103, 2003. Disponível em: <https://revistadefomentosocial.es/rfs/article/view/2340>. Acesso em: 27 maio 2022.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. *Comunicação ou extensão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P.; QUIROGA, A. P. D.; GAYOTTO, M. L. C. *O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière*. São Paulo: Instituto Pichon-Rivière, 1989. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1622>. Acesso em: 27 maio 2022.
- GALEANO, E. *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1998.
- GEERTZ, C. *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós, 1994. Disponível em: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1983-conocimiento-local.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.
- GOLDMAN, M. Jeanne Favret-Saada, os afetos, a etnografia. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 149-153, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50262/54375>. Acesso em: 27 maio 2022.
- GYPMANTASIRI, P. W. *et al. An interdisciplinary perspective of cropping systems in the Chiang Mai Valley: key questions for research*. Chiang Mai: University of Chiang Mai, 1980.
- GUERRERO, M. D. M. G.; YRUELA, M. P. Desarrollo local y desarrollo rural: el contexto del programa “Leader”. *Papeles de economía española*, Madrid, n. 60, p. 219-233, 1994.
- GUIVANT, J. S. Heterogeneidade de conhecimentos no desenvolvimento rural sustentável. *Cadernos de Ciência & Tecnologia*, Brasília, v. 14, n. 3, p. 411-446, 1997. Disponível em: <https://seer.sct.embrapa.br/index.php/cct/article/view/8979/5089>. Acesso em: 27 maio 2022.
- HARVEY, J. B. *The Abilene paradox and other meditations on management*. Lexington: Lexington Books, 1988.
- HICKEY, S.; MOHAN, G. E. *Participation: from tyranny to transformation? Exploring new approaches to participation in development*. London: Zed Books, 2004.

LAPLANTINE, F. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1988. Disponível em: https://www.academia.edu/36726155/LAPLANTINE_Fran%C3%A7ois_Aprender_Antropologia. Acesso em: 20 jul. 2021.

LATHER, P. *(Post) critical methodologies: the science possible after the critiques: the selected works of Patti Lather*. Abingdon: Routledge, 2017.

LEDUR, J. F. *Direitos fundamentais sociais: efetivação no âmbito da democracia participativa*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

LEITE, J. C.; GIL, C. *Fórum Social Mundial: a história de uma invenção política*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

LONG, N. *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*. México: El Colegio de San Luis, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=izsWhgyrz7oC&hl=pt-BR>. Acesso em: 27 maio 2022.

MIGNOLO, W. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=LIXFvPWJtW4C>. Acesso em: 27 maio 2022.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista brasileira de ciências sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 27 maio 2022.

MILGRAM, S. *Obedience to authority: an experimental view*. London: Tavistock, 1974.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a02.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

OLIVEIRA, R. C. Ação indigenista, eticidade e o diálogo interétnico. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 213-230, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a18.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

PRETTY, J. N. *et al. Participatory learning and action: a trainer's guide*. London: IIED, 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/288832171_Trainers%27_Guide_for_Participatory_Learning_and_Action. Acesso em: 20 jul. 2021.

PUTNAM, R. D. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos avançados*, v. 19, p. 9-31, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002>. Acesso em: 27 maio 2022.

QUIJANO, A. La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado. *Revista Casa de las Américas*, La Habana, n. 259-260, p. 4-15, 2010. Disponível em: <http://catalogo.casadelasamericas.org/publicaciones/revistacasa/260/bicentenario.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

SANTOS, B. D. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SMITH, L. T. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. Londres: Bloomsbury Publishing, 2021.

STEIN, M. F. *O planejamento participativo e a democratização das políticas públicas de desenvolvimento rural: o caso do município de Putinga/RS*. 2007. 226f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/11919>. Acesso em: 20 jul. 2021.

THORNTON, R. D.; CIMADEVILLA, G. E. *Usos y abusos del participare*. Buenos Aires: INTA, 2010.

VÁSQUEZ BARQUERO, A. *Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização*. Porto Alegre: FEE/UFRGS, 2001.

VIDAL, V. H. M. Excesos de la metodolatría en la investigación supuestamente científica. *Horizonte de la Ciencia*, El Tambo, v. 3, n. 4, p. 37-42, 2013. Disponível em: <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/176/185>. Acesso em: 27 maio 2022.

4

A construção do conhecimento agroecológico

Décio Cotrim

A noção de Construção do Conhecimento Agroecológico (CCA) enquanto processo vem sendo empregada nessa última década por vários autores que escrevem em uma perspectiva agroecológica (Petersen, 2007; ABA, 2007; Chaves-Tafur, 2007; Petersen; Dal Soglio; Caporal, 2009; Molina, 2011). Porém, existe uma gama de dificuldades de cunho teórico-conceitual na delimitação de seus vários elementos, o que diminui a possibilidade de seu emprego cotidiano dentro do campo científico da Agroecologia.

Vários são os *insights* na busca desse balizamento. Em um amplo sentido, a CCA tende a refletir o aprendizado que a sociedade acumulou na sua relação com a natureza: configura-se como um processo de coprodução entre o homem e o ecossistema. Em sentidos mais estritos, voltados à prática agrícola, pode-se entender como construção do conhecimento um processo de acúmulo do saber edificado no tempo pelos comunitários; no caso, os agricultores. Nesse sentido, abarca a totalidade das dinâmicas sociais, passando pela prática produtiva até os arranjos sociais.

A Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), principal espaço que congrega os estudiosos da Agroecologia no Brasil, tem como um de seus objetivos a busca do aprimoramento dos métodos que promovam uma construção coletiva de conhecimento entre organizações que trabalham com o ensino, a pesquisa na agricultura e na extensão rural (ABA, 2007). A título de exemplo, no ano de 2009, a ABA promoveu o 3º Seminário Nacional sobre Construção do Conhecimento Agroecológico. O processo foi desenhado em um formato onde grupos de agricultores e assessores técnicos foram desafiados a descrever e analisar

suas experiências em desenvolvimento rural nos espaços locais. O objetivo central foi a promoção do diálogo de saberes entre os atores e a reflexão sobre as suas práticas, extraindo lições metodológicas e estratégicas. Internamente, esse processo foi chamado de sistematização de experiências (ABA, 2007).

De forma normativa, a ABA entende a noção de Construção do Conhecimento Agroecológico como:

O termo construção do conhecimento agroecológico (CCA) vem sendo empregado exatamente para referir-se a processos de produção e disseminação coletiva de novos conhecimentos sobre a gestão dos agroecossistemas que buscam, tanto quanto possível, mobilizar a efetiva participação de profissionais de distintos ramos do saber científico acadêmico e de agricultores/as, além de promover uma maior integração entre as ações de ensino, pesquisa e Ater¹ (ABA, 2007).

Nesses seminários, a ABA articulou esforços para dar visibilidade na temática do diálogo de saberes entre os atores como um dos elementos fundamentais da CCA. Partiu-se do princípio de que os grupos sociais rurais historicamente desenvolvem processos endógenos de construção do conhecimento. Assumiu-se como premissa que no Brasil, a partir dos anos 70, esses processos foram fortemente impactados pelas ações da “modernização da agricultura”,² e entendeu-se que esse fenômeno começa cada dia mais a abrir espaços e possibilitar a

1 Assistência Técnica e Extensão Rural.

2 Neste texto, entende-se como *modernização da agricultura* o processo que passou a agricultura de modificação de sua base técnica no sentido da quimificação, ampliação da motomecanização e uso de sementes melhoradas, bem como as mudanças sociais advindas nessa fase (Goodman; Sorj; Wilkinson, 2008).

emergência de novidades³ desenvolvidas por agricultores e instituições envolvidas com os processos de Desenvolvimento Rural. Essas experiências sistematizadas foram o foco do processo.

Nesse contexto, a noção trabalhada de CCA foi aproximada de uma transição entre formas de produção do conhecimento, e apontou para uma nova interação entre os atores em seu processo. O esforço da ABA foi valioso, e abriu ideias para a continuidade das análises nessa direção. Porém, entende-se que existe ainda um espaço que possibilita o surgimento de confusões teóricas e metodológicas na utilização da noção de CCA.

Seguindo essa trilha, este capítulo tem como objetivo principal problematizar os elementos essenciais do tema da Construção do Conhecimento Agroecológico, buscando a ampliação do seu entendimento tanto no aspecto pragmático de como os agricultores constroem novos conhecimentos, recuperando o saber tradicional e dialogando com o conhecimento científico, bem como através da análise de outros elementos teóricos que são considerados centrais na constituição do processo de CCA.

3A novidade emerge e funciona como um novo *insight* de uma prática ou mesmo uma nova prática. De certa forma, é a fronteira entre o conhecido e o desconhecido. A maioria das novidades se caracteriza como um novo jeito de fazer algo, um novo modo de ampliar o potencial (Wiskerke; Ploeg, 2004). De Masi (2003) resgata na história o surgimento de uma série de novidades importantes na relação sociedade-natureza: o barco (9500 AP), a cerâmica (9000 AP), objetos metálicos como facas e foices, o tijolo e a cerveja (8000 AP), o anzol de pesca (6500 AP), a escrita (6000 AP), o prego, a solda, a balança e a carroça (5500 AP), o arado, o vidro e os arreios tração animal (5000 AP).

ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O principal referencial teórico sociológico proposto para a análise do objeto desta pesquisa está centrado na Perspectiva Orientada pelo Ator (POA), sendo Norman Long⁴ na Universidade de Wageningen, na Holanda, sua principal referência, e se caracterizando como o aporte teórico transversal à totalidade do trabalho.

Segundo Long (2001), é pouco satisfatória, do ponto de vista teórico, a ideia de que toda mudança social ocorra a partir de uma determinação externa. Os impactos externos necessariamente são intercedidos e transformados por atores e estruturas locais. Dessa forma, o autor aponta como necessária a ideia de que a análise deva conter características mais dinâmicas para o entendimento das mudanças sociais, salientando principalmente a interação e a decisão mútua dos fatores e relações internas e externas, bem como o reconhecimento do papel principal desempenhado pela ação do ator.

Do ponto de vista metodológico, este capítulo pode ser considerado uma pesquisa qualitativa em sua abordagem, devido ao tema ser de uma realidade que não pode ser quantificada e estar centrado na explicação das dinâmicas sociais. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada no sentido de produzir conhecimento para soluções de problemas práticos; quanto ao objetivo, de uma pesquisa exploratória, buscando gerar maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito; e enfim, quanto ao procedimento, de uma pesquisa bibliográfica assentada no levantamento de referências teóricas (Gerhardt;

⁴ Norman Long é antropólogo formado na Manchester University (UK) e catedrático aposentado do departamento de Desenvolvimento Rural na Universidade de Wageningen na Holanda.

Silveira, 2009). Cabe salientar que a totalidade do texto dialoga diretamente com os achados da pesquisa teórica e empírica desenvolvida na tese de doutorado do autor (Cotrim, 2013).

O conjunto das análises do texto está colocado dentro do campo da Agroecologia. Por ser um campo de conhecimento em emergência, existem dúvidas razoáveis da precisão dos conceitos que são trabalhados. Nesse sentido, inicia-se a discussão do capítulo através do apontamento do entendimento desses conceitos, partindo para o encadeamento da discussão.

CARACTERIZANDO A TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA E A AGROECOLOGIA

Buttel (1995) aponta que, após a fase de modernização da agricultura, uma segunda transição da agricultura, no século XX, se coloca em curso a partir da identificação de elementos de desintegração do modelo tecnológico genérico. Entretanto, esse autor salienta que não existe um ponto final ou um momento marcante.

A degradação ambiental decorrente da fase modernizante, salientada pela erosão dos solos, pela poluição da água e pela contaminação dos alimentos com os agrotóxicos. Esse é o problema central do modelo. Por outro lado, a ampliação, na sociedade, do debate em torno da necessidade de ecologização da agricultura demarca o início, de forma incipiente, da transição agroecológica.

No Brasil, a grande redução do financiamento público para implantação das tecnologias modernizadoras, através da diminuição do crédito rural público, a extinção da Embrater em 1990, a opção da política neoliberal de abertura da agricultura para as nuances do mercado internacional, entre outras retrações das políticas públicas federais, destacaram o avanço da modernização da agricultura durante os anos 80 (Graziano da Silva, 1996; 1999). Analisando esse período em uma ótica socioambiental, é identificável que os limites ambientais, técnicos e sociais dos agroecossistemas foram ultrapassados no bojo da modernização da agricultura. Esse processo se tornou insustentável, sendo um dos principais fatores que fortaleceu a precipitação da crise.

Desde o início do século XX, se configurava uma resistência ao processo de industrialização da agricultura, que tomou força após a década de 70. Esse movimento apontava a necessária preocupação com os aspectos ecológicos e sociais no desenvolvimento, e levantava a importância da agricultura familiar como lócus desse processo (Almeida, 1999).

Às margens da academia e da própria pesquisa oficial, emergiram “movimentos pragmáticos” que promoveram o desenvolvimento de metodologias e tecnologias adaptadas aos agricultores, considerando as nuances de cada agroecossistema, ou seja, as realidades sociais, econômicas e ecológicas locais. Esses podem ser considerados os precursores dos estudos agroecológicos (Dal Soglio; Lemos, 2009).

Os debates sobre os limites ecológicos e sociais do processo de desenvolvimento se desenrolaram em âmbito mundial. A tentativa da definição da noção de “sustentabilidade” e de “agricultura sustentável” por organismos internacionais, como o emblemático relatório Brundtland

(1987) ou os documentos da FAO no final dos anos oitenta, ou ainda a conferência do Rio 92,⁵ são indicativos do esforço internacional no sentido de demonstração dessa fronteira.

No bojo dessas reflexões teóricas emergem, no ambiente acadêmico, as discussões em torno da noção de Agroecologia como uma estrutura conceitual que propõe um novo estilo de desenvolvimento rural; junto a isso, surge a possibilidade de se pensar o processo de transição e os impactos negativos junto aos agricultores e suas organizações em relação à modernização da agricultura (Caporal, 1998).

O conceito de Agroecologia possui várias conformações, ou escolas, que convivem sem necessariamente buscar um único consenso. São vários os autores que contribuem para uma ampla formatação conceitual desse campo: Caporal (1998), Guzmán e Molina (1996), Altieri (1989), Gliessman (2005), Norgaard (1989), Costabeber (1998), entre outros.

Alguns elementos convergentes são identificáveis entre os diversos autores que dedicaram suas reflexões para o aprimoramento conceitual da Agroecologia:

- A Agroecologia se coloca em uma dimensão de campo de conhecimento, ou matriz disciplinar, com uma visão holística e uma abordagem sistêmica, estando caracterizada no campo da complexidade e da visão contemporânea de ciência;
- Essa matriz disciplinar recebe aporte de outros campos da ciência, como a Física, a Economia, a Agronomia, a Ecologia, a Educação, a Comunicação, a Sociologia e a Antropologia, apenas para citar as mais próximas;

⁵ Cf. Caporal (1998); Almeida (1999).

- Entende o saber popular como um aporte importante na construção do conhecimento, apostando no diálogo de saberes;
- O processo de transição é multilinear e gradual, envolvendo aspectos da política, da economia, socioculturais e, fundamentalmente, uma mudança de atitudes e valores dos atores;
- A transição ocorre na mudança dos modelos convencionais para modelos de Desenvolvimento Rural e Agricultura mais sustentáveis.

Com base nesses elementos, neste capítulo a Agroecologia é entendida enquanto um campo de conhecimento interdisciplinar, formada por aportes de diversas disciplinas científicas, que combina essencialmente as ciências naturais e as ciências sociais, tendo a pretensão de estudar as inter-relações existentes entre processos agronômicos, ecológicos e sociais. Nesse arcabouço teórico e metodológico, que possui uma dimensão prática indivisível da analítica, são buscadas as bases para o entendimento das relações sionaturais com base em uma visão contemporânea da ciência.

OS ELEMENTOS DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO AGROECOLÓGICO

A noção do processo de Construção do Conhecimento Agroecológico (CCA) começou a ser articulada dentro do conjunto de reflexões teóricas e metodológicas que se desenrolaram a partir da análise das externalidades do processo de modernização da agricultura e da emergência da Agroecologia. Alguns autores entendem a CCA apenas como

o regresso a uma *agricultura autóctone*, mas existem elementos que diferenciam o contemporâneo processo de construção do conhecimento do passado, em especial a constatação de que as práticas ligadas à agricultura estão, de certa forma, imbricadas com as tecnologias utilizadas no período modernizante que as reconfiguram.

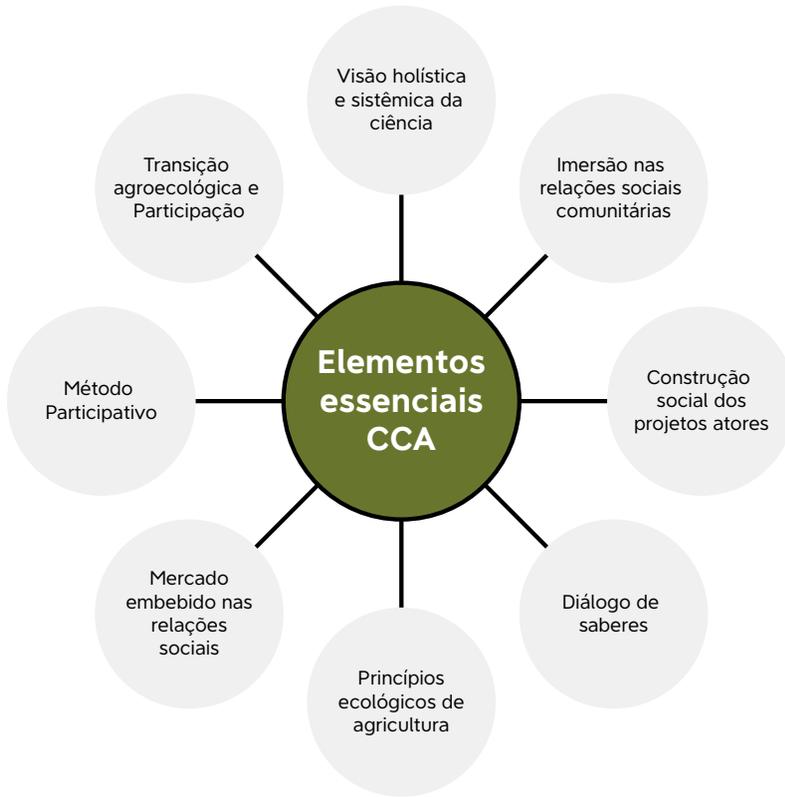
Também deve ser considerado que os atores envolvidos têm a percepção da insustentabilidade do processo modernizante, buscando uma mudança. Nesse sentido, emerge a concepção da necessidade de uma transição agroecológica, sendo outro elemento central do processo de construção do conhecimento agroecológico.

Cabem duas perguntas: existe processo de CCA apenas em locais que fazem agricultura de base ecológica? Será um processo localizado nessa dimensão?

A reflexão desenvolvida neste capítulo do livro responde negativamente a essas questões, e aponta a emergência da compreensão de que múltiplos aspectos estão envolvidos na constituição da noção de CCA, amalgamados em maior ou menor grau, dependendo do espaço em análise.

Como premissa, admite-se que esse processo está alocado dentro do campo da complexidade, que existem inúmeros elementos na descrição da CCA e que certamente esta análise não cobrirá a totalidade deles. Como recurso didático, será apresentado no diagrama, expresso na Figura 1, um exercício teórico de múltiplos elementos da CCA que encadeou a discussão da temática.

Figura 1 - Diagrama dos elementos essenciais do CCA.



Fonte: Elaborado pelo autor.

VISÃO HOLÍSTICA E SISTÊMICA DA CIÊNCIA

Após a Idade Média, surgiram dois expoentes que influenciaram a noção de ciência como atualmente é compreendida. De um lado, René Descartes, filósofo que propôs a visão cartesiana de mundo, segundo a qual o todo é a soma das partes: para se estudar algo complexo era necessário dividi-lo em pedaços menores mais simples. Do outro lado,

as ideias de Isaac Newton, físico que introduziu a simbologia de que a Natureza teria seu funcionamento semelhante a um relógio, com um funcionamento cíclico e previsível. Assim, abriu-se uma grande separação entre o que é pensamento e o que é material, ou seja, entre *Sociedade*, que tem a capacidade de pensar, e *Natureza*, desprovida disso (Collingwood, 1996).

Essa visão de ciência tem sua consolidação na fase da Revolução Industrial, quando se torna a base para os processos modernizantes. A natureza passa a ser vista, então, como uma analogia dos processos do mundo natural, os quais são estudados pelos cientistas. Dessa forma, se contrapõem à visão renascentista de ciência, na qual a natureza era obra de Deus, e a visão grega de ciência, que era baseada na ideia de que a natureza era um macrocosmo e o homem, um microcosmo.

A ciência apresentou então a visão moderna da natureza baseada no experimento, e consolidou a separação entre *Sociedade* e *Natureza*. Como consequência dessa visão moderna, passou-se a entender a mudança na natureza não como cíclica, mas como progressiva; abandonou-se a visão mecanicista da natureza; foi retomado o entendimento de que a natureza tem uma causa final (teleologia); as substâncias da natureza foram reduzidas a suas funções. Nessa visão, a natureza passou a ser um insumo ou um capital para a utilização pela sociedade (Collingwood, 1996).

A visão moderna se baseou na abordagem analítica, que supõe que um objeto complexo permite ser decomposto em elementos isolados entre si, o que remete a uma disciplinaridade e linearidade crescente nas ciências e cuja validação ocorre pela prova experimental.

A superioridade do especialista no processo de transmissão do conhecimento e na solução de problemas, bem como a priorização dos aspectos quantitativos e de modelos fundamentados nas ciências matemáticas, remetem uma posição em que o conhecimento é tratado como a descoberta do que já existe *a priori*; ou seja, há a busca pelo conhecimento de “leis eternas e universais” que tornam o comportamento previsível, objetivo. São leis que podem ser aplicáveis universalmente e passíveis de verificação a qualquer momento e lugar. Essas são as noções básicas que amparam os processos na fase da modernização da agricultura.

Não existe uma ruptura completa com a visão moderna de ciência, que atualmente ainda é hegemônica, mas sim uma nova visão, que é chamada de contemporânea, que aponta para o futuro, para uma mudança de paradigma, para a complexidade; que busca uma visão sistêmica do mundo. Nessa concepção, a natureza é considerada não uma máquina perfeita, nem uma substância, mas sim um fenômeno complexo de *auto-eco-organização* que produz autonomia (Morin, 2005).

Essa visão está baseada na abordagem sistêmica da natureza que, se contrapõe à noção cartesiana. O paradigma que impera é o caos, e não o equilíbrio preconizado pela visão newtoniana. A visão contemporânea propõe a abordagem holística e sistêmica como uma forma de compreensão da realidade objetiva que tem por fim transcender as fronteiras disciplinares e conceituais da teoria cartesiana e reducionista.

Morin (2005) acredita que um estado de inter-relação e interdependência é essencial em todos os fenômenos; dessa forma, a análise sistêmica se apresenta como um novo paradigma. Na obra de Bertalanffy (1973), se encontram os esforços iniciais de formular uma proposta de

uma Teoria Geral dos Sistemas, na qual os princípios genéricos podem ser aplicáveis aos sistemas em geral, quer sejam eles de natureza física, biológica ou sociológica.

A noção contemporânea de ciência é onde a Agroecologia busca os pilares para construir uma noção holística e sistêmica e uma nova abordagem nos processos de construção do conhecimento, podendo ser entendida como uma ruptura em relação à visão cartesiana e disciplinar.

IMERSÃO NAS RELAÇÕES SOCIAIS FAMILIARES E COMUNITÁRIAS

A noção de CCA carrega consigo a imersão dentro das relações sociais comunitárias como uma herança do processo de construção tradicional do conhecimento. Dessa forma, caracteriza-se como integração de saberes, conhecimentos e experiências entre os atores, possibilitando a percepção e a compreensão da gama de relações sociais, econômicas, ambientais, culturais, políticas e éticas.

O resgate de que a construção do conhecimento possui raízes comunitárias, ou seja, relacionais entre os atores, se faz no entendimento de que, nas comunidades rurais, existe um sistema de troca de informações, produtos, sementes e conhecimentos entre os atores. Isso permite a configuração de novas práticas e manejos dentro dos agroecossistemas pela combinação de alternativas.

Todo esse processo de construção do conhecimento está embebido nas relações sociais, estando ligado aos tempos naturais das pessoas, perpassando um conjunto de regras e costumes aceitos social-

mente. Essa construção também pode ser verificada em todos os arranjos sociais da vida dos comunitários, como na forma de gestão local, os costumes e as regras sociais.

Na CCA, existe o entendimento de que os agricultores são atores que constroem seus projetos sociais nas arenas comunitárias e, consequentemente, na relação direta com os distintos agroecossistemas. Esse processo desencadeia uma ampla diversidade sociocultural e ecológica, propiciando a emergência de um extenso leque de caminhos na constituição das práticas sociais. Esse também é considerado o mecanismo inicial da composição da heterogeneidade dos projetos no espaço rural (Ploeg, 2008).

Do arcabouço teórico da Perspectiva Orientada pelos Atores (Long, 2001), destaca-se a noção de projetos dos atores sociais para a melhor compreensão do processo de CCA. Os atores, a partir dos domínios construídos, entendidos como as regras e os costumes ligados à cultura do grupo social, constituem arenas específicas ou espaços de interface entre si para os seus projetos sociais, formados pela articulação das práticas sociais. O projeto social é o conjunto das escolhas das práticas sociais de cada ator, naturalmente com uma ampla diversidade dentro do grupo social. Assim, cada projeto do ator socialmente constituído é articulado com projetos, interesses e perspectivas de outros atores individuais e coletivos, dentro de um complexo de arenas entrelaçadas (Long, 2001).

A construção dos projetos é uma face central do processo de CCA. Nele, os atores lançam mão de estratégias na antecipação de ações de outros atores. No entanto, é necessária a consideração de que poucas

arenas são autônomas na vida social: os atores externos, mesmo que geograficamente distantes, e os contextos e marcos institucionais também configuram os processos sociais, as estratégias e as ações que ocorrem dentro das arenas.

Existem também os projetos construídos por atores coletivos, como os projetos de desenvolvimento apresentados pelos articuladores externos. É o caso do projeto de modernização da agricultura, centrado na intensificação e no aumento de escala dos cultivos e criações, os quais passaram a ser considerados modelos universais, um padrão a ser seguido em todos os agroecossistemas.

Os projetos dos atores, individuais e coletivos, entram então em luta ou disputa dentro das arenas, configurando a noção de articulação de projetos. Nessa ação, na interface dos atores, recorre-se a estratégias, recursos, e a um repertório de discursos e modos de argumentação no sentido da busca da hegemonia (Long, 2001).

Essa disputa entre projetos produz um gradiente de filiação às práticas sociais de cada projeto, sendo um dos promotores da heterogeneidade no processo de CCA. Esse processo, a partir da hegemonia (ou não) de cada um dos projetos, é central na constituição de estilos heterogêneos de agricultura.

Para Ploeg (2008), a maioria dos grupos agrários atuais é formada por “misturas” muito diversificadas de diferentes modos de fazer a agricultura. Esses projetos sociais, construídos dentro das arenas, apontam elementos ligados à autonomia dos atores, a uma base autossustentada e a um processo de coprodução entre os atores e o agroecossistema.

No processo de CCA, os projetos dos atores sociais são configurados e reconfigurados na disputa ou luta dentro das arenas, gerando um leque heterogêneo de estilos de agricultura.

DIÁLOGO DE SABERES

A Agroecologia entende que o conhecimento não é apenas produzido pelos cientistas dentro de laboratórios. Esse é um tipo de produção de conhecimento especializado e normalmente disciplinar; ou seja, um recorte analítico ou um pedaço a ser estudado.

O conhecimento construído nesse formato não pode ser ignorado, desprezado ou reduzido em sua importância. Ele produz fundamentações e premissas básicas que orientam uma série de processos e práticas sociais. Mas esse conhecimento deve ser colocado dentro dos sistemas, socialmente dirigido no apoio ao processo de CCA.

Os agricultores, na sua relação cotidiana com o agroecossistema (seja nas práticas de produção agrícola ou nas formas de relacionamento comunitário), produzem um acumulado de conhecimento. Esse “saber fazer” é culturalmente orientado e profundamente enraizado nas características ecológicas do espaço.

A construção do conhecimento local, ou saber local, também chamado de “conhecimento popular”, não está desconectada do conhecimento produzido de forma disciplinar e experimental; ou seja, do conhecimento científico. Existem interfaces que os ligam através de várias mediações realizadas por atores ou pelos processos comunicacionais.

Os processos localizados de produção do conhecimento possuem o aporte do conhecimento científico produzido. A produção de conhecimento popular parte das premissas desenvolvidas disciplinarmente na ciência. Um agricultor, por exemplo, quando busca um novo modo de cultivar a terra, não desconhece as ferramentas da motomecanização ou o efeito dos agroquímicos: ele se aproveita também desse conhecimento científico e configura e reconfigura um novo conhecimento.

Esse processo está colocado dentro de múltiplas interações sistêmicas. A produção de conhecimento contextualizado é influenciada pelas relações biológicas existentes entre solo, animais e plantas no agroecossistema, que se conformam a partir das condições edafoclimáticas como um sistema maior. Assim, a formatação de dada prática de agricultura é no mínimo influenciada pelas regras e costumes do grupo social, pelas relações biológicas, pelas relações climáticas, pelas características de solo, água, fauna e flora: um emaranhado de sistemas interdependentes e autorregulados.

Nesse tipo de construção de conhecimento, não se está buscando a constituição de novas leis universais. O conhecimento contextualizado é localizado e retoma o conceito de novidade como um novo *insight* de uma prática, ou mesmo uma nova prática. A novidade é necessariamente contextualizada, internalizada e territorializada nas arenas, sendo dirigida pelos atores locais. Essa novidade é *localizada*, porque se assenta na relação dos atores em dado agroecossistema; ela depende de seu substrato, do ecossistema local e do repertório cultural do grupo social, gerando assim um viés de endogeneidade. Nesse sentido, a no-

vidade torna-se central na busca de sustentabilidade, na busca de um novo acerto entre as capacidades ambientais e o repertório cultural do grupo social (Oostindie; Broekhuiizen, 2008).

PRINCÍPIOS ECOLÓGICOS DE AGRICULTURA

Os princípios agroecológicos são pilares centrais na noção da CCA. O entendimento das interações sistêmicas que ocorrem entre todos os componentes de um ecossistema é um elemento de partida para a construção de práticas sustentáveis.

Por exemplo, o conceito ecológico da estrutura trófica dos ecossistemas é uma premissa básica para as elaborações na agricultura. Na estrutura trófica, as plantas ocupam o espaço de entes primários em virtude de sua característica de captação de energia solar, através da fotossíntese, e a conversão em biomassa que servirá de alimentos para os herbívoros e sucessivamente para os carnívoros, entre outros. Essa noção desenvolvida na Ecologia auxilia de forma básica os atores nos processos de construção do conhecimento.

Outra noção da estrutura trófica é a de fluxo de energia dentro do ecossistema, que explica a passagem da energia solar captada pelas plantas para a energia da biomassa, que por sua vez circula dos vegetais para os herbívoros e destes para os carnívoros, até ser totalmente utilizada pelos decompositores. Essa noção de fluxo energético é elemento essencial para compreensão dos princípios ecológicos no manejo dos agroecossistemas (Gliessman, 2005).

Além da energia, também a matéria é necessária para composição de tecidos e células que são obtidas a partir de nutrientes essenciais como carbono, fósforo e nitrogênio. A compreensão do ciclo desses nutrientes dentro do ecossistema é a premissa que sustenta boa parte das práticas na agricultura (Gliessman, 2005).

Nesse sentido, os atores envolvidos no processo de construção do conhecimento agroecológico entendem, de forma prática, os processos ecológicos de estruturação trófica, fluxo de energia e a ciclagem de nutrientes para buscarem a identificação de uma base de recursos autossustentada na direção do desenho de práticas sustentáveis; ou seja, a apreensão das premissas desenvolvidas na Ecologia se torna ferramenta na construção do conhecimento.

Diversas outras premissas ecológicas, como o estudo da relação entre predadores e presas, o manejo da agrobiodiversidade e o manejo sustentável do solo e da água, são captadas pelos agricultores na sua relação com o agroecossistema ao longo do processo de CCA. Os atores fazem experiências localizadas, misturando partes dos conhecimentos populares e de conhecimentos científicos, possibilitando a emergência de novidades.

O próprio entendimento de que os agroecossistemas possuem uma dada capacidade de resiliência⁶ é apreendido pelos agricultores na sua busca por sistemas mais sustentáveis em um processo transicional (Gliessman, 2005). A noção empírica de que cada sistema suporta uma determinada carga, conseguindo se regenerar, e de que se essa carga

⁶Entende-se como “resiliência” a capacidade de um ecossistema de absorver tensões ambientais realizadas pelos grupos sociais sem mudar seu estado ecológico para um estado diferente.

ultrapassar um dado ponto, o limite da resiliência, esse sistema se modifica de forma irreversível para outro estrato diferente do original é naturalmente entendida pelos atores no processo de CCA.

A mudança no manejo dos recursos naturais e na gestão dos agroecossistemas pelos atores na CCA envolve uma troca de atitude e de valores: caracteriza-se por uma nova perspectiva de entender a relação do homem com a natureza em uma noção contemporânea. Esse processo é denominado “ecologização”, envolvendo tanto o uso racional das especificidades biofísicas dos ecossistemas como os aspectos socioculturais (Costabeber, 1998).

Uma característica central do processo de transição na CCA é a ecologização da agricultura a partir da premissa de que as condições ambientais e biofísicas dos ecossistemas exercem um papel ativo na escolha de práticas agrícolas. A transição para uma agricultura que incorpore uma base ecológica é um processo dinâmico, contínuo, multilinear em constantes adaptações às condições de tempo e lugar (Costabeber, 1998). Ela pode ser entendida pela dinâmica de luta na formatação dos projetos sociais dentro das arenas de construção do conhecimento agroecológico.

O MERCADO IMBRICADO NAS RELAÇÕES SOCIAIS

O processo de construção do conhecimento agroecológico abarca também as relações com o mercado. Dentro dos estudos agroecológicos, a ideia de que o mercado coordena ou dirige a tomada de decisão dos agricultores não parece suficiente. A afirmação de que a pressão econômica é o motor para a construção de práticas sociais necessa-

riamente precisa ser problematizada. Nessa direção, lança-se mão das contribuições teóricas de Karl Polanyi (2000) sobre o tema da posição do mercado em relação à sociedade.

Polanyi (2000), embasado em uma rica revisão histórica, argumenta que até final do século XIX nenhuma economia que existiu foi controlada pelo mercado. Ele afirma que o ganho e o lucro, feito nas trocas, jamais desempenharam um papel importante na economia humana; na verdade, as evidências indicam que o homem primitivo tinha uma psicologia mais comunista do que capitalista.

Um das ideias centrais de Polanyi (2000) é a de que a economia está envolvida ou embebida dentro de relações sociais.⁷ Para uma comunidade, é mais essencial a manutenção dos laços sociais do que o interesse econômico individual, visto que a prioridade de que nenhum de seus membros passe fome, por exemplo, é superior ao lucro.

Polanyi (1977) afirma que o homem não é um ser econômico, mas sim um ser social. A economia do homem está submersa nas relações sociais. O autor, na sustentação dessa posição, lembra três aspectos: as descobertas da economia primitiva, principalmente em estudos antropológicos de Malinowski;⁸ as semelhanças entre sociedades primitivas e sociedades civilizadas até meados do século XIX, quando o mercado era um traço secundário da vida social; e a rapidez da “grande transformação”, a mudança para uma economia de mercado em poucos anos.

Dessa forma, Polanyi (1977) caracteriza o mercado como um espaço de interação social, uma construção social; nesse espaço, são realizadas trocas de bens tangíveis e intangíveis, não necessariamente sendo

7 O conceito de *embeddedness* é desenvolvido por Polanyi (2000).

8 Cf. Malinowski (1976).

mercantilizados. Nos mercados, enquanto construção social, existem três características humanas que influenciam o seu funcionamento: a reciprocidade, a redistribuição e a economia doméstica.

A *reciprocidade* pode ser entendida como a entrega de produtos a outra pessoa, que não da família, na forma de presentes, para ganhar crédito pelo bom comportamento e ter, como retorno, benefícios materiais para si e sua família de forma quase imediata. Já a *redistribuição* é um princípio que anda em conjunto com a reciprocidade, sendo de fácil observação em sociedades tribais, onde parte da produção e da caça é entregue a um elemento, o chefe, que faz seu armazenamento e sua distribuição na comunidade nos momentos necessários, de forma igualitária. Por último, a *economia doméstica* ou domesticidade consiste em produzir para seu próprio uso; ou seja, o autoconsumo.

Nas arenas de construção do conhecimento agroecológico, é perceptível que o mercado está envolto nas relações sociais. O conceito de *embeddedness*, cunhado por Polanyi (1977), reflete bem os laços comunitários dos espaços de proximidade e de relação entre os atores. Essa noção retoma as relações sociais como centrais e recoloca o mercado como uma de suas faces, diminuindo o sentido da sua centralidade existente no período anterior. São fortalecidas as relações comerciais face a face, os circuitos curtos de comercialização, as relações de reciprocidade comunitária e a produção para o autoconsumo.

O mercado se torna embebido nas relações sociais (Polanyi, 2000), nas quais são buscadas formas de potencialização do autoabastecimento e da ampliação da autonomia dos agricultores, isto é, a diminuição da dependência aos fatores externos (Ploeg, 2008).

A ruptura da lógica social e a valorização dos mercados acima das relações sociais foram captadas por Ploeg (2008) quando propôs a noção de *descampesinização* como dinâmica que se caracteriza pelo enfraquecimento, erosão e até desaparecimento das práticas e racionalidades camponesas e se aproxima de uma racionalidade empresarial, de ações dirigidas pelo mercado. Por outro lado, esse autor descreve como *recampesinização* o processo de emergência de uma gramática articulada, mais coerente e mais abrangente, fortalecendo as relações socioeconômicas autossustentadas.

No processo de CCA, os atores buscam a ampliação da autonomia e a conseqüente redução da influência externa do mercado na construção de suas práticas sociais. A dinâmica de mercados socialmente mediados possibilita aos atores uma maior estabilidade, diminuindo os riscos.

MÉTODO PARTICIPATIVO

A interface dos atores no processo de CCA necessariamente deve estar pautada a partir de uma perspectiva construtivista em um contraponto às relações *top-down*. Esse ponto é central na diferenciação de arenas onde a construção dos projetos sociais e a tomada de decisão são democráticas e participativas, características da CCA.

Em seus estudos sobre a participação, Guivant (2002) enfatiza que os projetos de desenvolvimento necessariamente precisam da participação dos “grupos-alvo” como um componente crítico para o sucesso.

A participação tem sido usada na construção de capacidades locais de autodesenvolvimento, na ampliação da capacidade decisória comunitária e na coleta de dados.

Essa mudança de abordagem teórica, que se estabelece a partir da ênfase do processo de participação, tem como raiz principal a escola pedagógica progressista ou libertadora. Essa perspectiva, conhecida como construtivista,⁹ está centrada na relação dialógica, efetiva e criativa entre os atores, e considera que a aprendizagem é um processo de adaptação das experiências para a mente e da mente para as experiências. O objetivo se torna educacional através do desenvolvimento da inteligência pelo estímulo e desafio constante (Piaget, 1971).

No processo de construção do conhecimento agroecológico, a ação dos atores nas arenas entende como premissa que todos possuem um acúmulo de conhecimentos históricos e culturais, de forma individual ou coletiva, que fazem a promoção da sua inserção no mundo do saber. Esses saberes naturalmente são valorizados e incorporados como elementos fundamentais em uma estratégia de desenvolvimento rural. Essa dinâmica é considerada impossibilitada quando da utilização dos métodos diretivos, em virtude do exercício das diferenças de poder entre os atores.

O método participativo é formado pelas ferramentas e técnicas participativas que se caracterizam pelas premissas de facilitarem ou organizarem o diálogo, o debate e a troca entre os atores dentro da

⁹ Construtivismo é uma das correntes teóricas que estuda o modo como a inteligência humana se desenvolve a partir do princípio de que ela é determinada pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. Essa concepção do conhecimento e da aprendizagem responde aos estímulos externos, agindo sobre eles no sentido de construir e organizar o seu próprio conhecimento. Para mais informações, ver os trabalhos de epistemologia genética de Jean Piaget e da pesquisa sócio-histórica de Lev Vygotsky.

arena de construção de projetos sociais. O simples uso de tarjetas para visualização e sistematização das ideias de um debate em grupos é uma técnica básica para ampliação e respeito da participação dos atores. As ferramentas participativas são desenvolvidas em trabalhos de grupos, no estilo de oficinas, onde os atores desenvolvem como guias metodológicos a construção de variados tipos de mapas, diagramas e calendários.

O uso das ferramentas e técnicas participativas propicia aos atores o encontro das ideias coletivas no momento da confecção dos mapas, dos diagramas e dos calendários. Essa interface busca a construção de convergências sociais, a reflexão coletiva sobre uma determinada temática e a organização metodológica para um debate dentro da arena. Nesse sentido, se torna natural, no processo de CCA: a indicação do caminho dos métodos participativos na interface dos atores para reflexão, compreensão da realidade e busca de soluções compatíveis nos processos de desenvolvimento. Na dinâmica de construção do conhecimento agroecológico, o uso de métodos participativos promove uma maior simetria entre os atores, reduzindo o efeito das assimetrias de poder e estrutura dentro da arena.

TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA E PARTICIPAÇÃO

O conceito de Agroecologia apresenta a amplitude de um campo de estudos que se apropria de conhecimentos científicos das disciplinas das ciências naturais e sociais, mas focaliza as inter-relações agrônômicas, ecológicas e sociais, apontando a aproximação direta com os estudos do Desenvolvimento Rural. Essa magnitude permite que a

totalidade dos processos, como no caso das ações participativas dos assessores técnicos, o uso do método participativo, a Construção do Conhecimento Agroecológico e a própria Transição Agroecológica possam ser compreendidas como articuladas dentro dela. A Figura 2 sintetiza a articulação entre os diversos processos visualizados.

Figura 2 - Os processos articulados na transição agroecológica.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os atores possuem suas ideias e opções, mas a sua ação se legitima na dinamização da arena de forma ética e ampliada. Nesse sentido, deve-se ter claro que as ferramentas e técnicas participativas não podem ser universalizáveis, e que o método participativo é de uso irrestrito. A participação na arena é essencial para a Construção do Conhecimento Agroecológico.

Caporal (1998) alertava que a intervenção dos atores externos deve fortalecer o potencial social e ecológico endógeno. Os estilos de agricultura, desenvolvidos a partir da noção de formação de projetos individuais pelos atores, apontam para um grande leque de diversidade. Naturalmente, a ação de articulação dos atores é heterogênea em vir-

tude de cada espaço rural. Uma noção estrutural de intervenção social, como *top-down*, padroniza as formas de ação e tende a impossibilitar uma atuação participativa.

A ação dos atores dentro do processo participativo somente é possível pela capacidade de cada um em moldar a intervenção às adversidades de cada comunidade rural, respeitando os princípios agroecológicos (método participativo). A *participação dos atores* é a conexão direta do processo com a Agroecologia.

Os atores possuem espaço de manobra estratégica para a sua ação, na direção da construção social, respeitando as realidades de cada ambiente rural. Essa postura possibilita ao ator o exercício de seu papel de ator, ou seja, sua agência, na direção de um processo de transição agroecológica. Assim emerge uma pergunta: quando um grupo de atores constrói uma noção que aponta para a insustentabilidade do processo de desenvolvimento de um dado território, como iniciar um processo de transição agroecológica? Essa dúvida povoa as mentes dos grupos técnicos, grupos de estudo, coordenadores de organizações dos agricultores, grupos diretivos de empresas voltadas ao desenvolvimento, dirigentes políticos etc.

De forma óbvia, não existe um único caminho. Muitas experiências estão sendo desenvolvidas com formação de estudantes, grupos de agricultores ecologistas, educação de consumidores, entre tantas outras ideias. A reflexão que esta pesquisa conduz é referente ao método: pode parecer, em uma leitura apressada, apenas um detalhe, mas entende-se que o método participativo é o cerne do encadeamento das noções trabalhadas neste capítulo.

A ação dos atores que desenvolvem estilos heterogêneos de agricultura em agroecossistemas distintos necessariamente tem que ser diferencial. O que se aponta é a necessidade de princípios agroecológicos nessa intervenção, para ela estar direcionada a um processo de transição agroecológica. Esse é o argumento central para o destaque necessário ao método participativo.

O método participativo promove a real diferença na interface dos atores. Quando um ator propõe a utilização de ferramentas e técnicas participativas, desde as mais simples, como uma divisão em grupos de trabalho e a sistematização com tarjetas, existe a formação de uma sinergia que possibilita aos agricultores o respeito às regras sociais que regem o grupo, uma tendência à reconexão com o sentido da comunidade e o exercício do papel de atores sociais.

A transição agroecológica ocorre com a participação dos atores em todas as fases do processo. Caporal (2008) já aponta que, no limite, poderíamos ter uma agricultura orgânica baseada na simples substituição de adubo e venenos químicos por insumos orgânicos, mas que mantivesse a utilização de mão de obra explorada e relações comerciais com as grandes redes de supermercados, procurando nichos de mercado. Isso não seria sustentável, e, assim, não seria uma produção agroecológica.

O caminho alternativo que se propõe nesse texto é que a *participação* dos atores, promovida, reconectada, exercitada através do método participativo, é a chave para a transição agroecológica. A ideia não é ser dicotômico nessa análise, de que o princípio de um processo transicional deve optar entre a implantação de sistema de produção de base orgânica ou processos de participação, mas enfatizar a dimensão da participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo buscou ampliar os limites da noção de Construção do Conhecimento Agroecológico partindo do acumulado do tema na literatura e imbricando um variado grupo de elementos em uma perspectiva ecológica e social. Aponta-se que o processo de construção do conhecimento agroecológico parte da constatação, pelos atores envolvidos, da existência de uma insustentabilidade nas práticas desenvolvidas, seja nos aspectos ambientais ou sociais. Essa verificação leva a ação em uma perspectiva transicional; ou seja, os atores buscam uma transição (agroecológica) dos processos sociais e produtivos para patamares mais sustentáveis.

Esse processo transicional ocorre dentro das arenas de construção dos projetos sociais. Nesses espaços, existe a luta ou a disputa pela hegemonia dos projetos por atores individuais e coletivos. A noção da articulação de projetos dentro de arenas entrelaçadas é o mecanismo que permite a compreensão da heterogeneidade das práticas sociais e da convivência, em dado espaço, das múltiplas práticas sociais, por vezes antagônicas.

A participação dos atores dentro do processo de CCA é uma premissa. Nesse aspecto, emerge a importância de que as arenas tenham base comunitária, onde exista relação entre os atores. Nesse sentido, entende-se que esse processo é essencialmente relacional. Essa relação entre os atores deve estar pautada em princípios construtivistas, entendendo-se que os processos diretivos estão imbricados com a fase de *modernização da agricultura*, não sendo possível sua continuidade no processo de CCA. Emerge aqui a centralidade de um método participativo.

A articulação dos projetos sociais dos atores dentro das arenas busca novos acertos ecológicos e sociais dentro do agroecossistema. Os elementos de ecologização dos sistemas de produção brotam nessa fase. Eles têm como base os princípios ecológicos na emergência das novidades. O elemento da transição agroecológica mais evidente é a busca pelos atores da ampliação da sua autonomia e a consequente redução da influência externa em seus projetos.

Os atores na arena de construção de projetos retomam elementos da construção do conhecimento tradicional, mas eles são insuficientes. Após a ruptura do processo de *modernização da agricultura*, começaram a emergir novos subsídios contemporâneos, exigindo que a arena se tornasse diferenciada da fase tradicional. A Figura 3, na sequência, salienta esses pontos.

Figura 3 - A ruptura promovida pela modernização da agricultura.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Não é possível fazer aqui o detalhamento de cada ponto elencado na Figura 3, mas utiliza-se esse recurso para enfatizar a ruptura realizada na fase da modernização da agricultura, impossibilitando o retorno simples e direto ao processo tradicional de construção do conhecimento. A quebra do processo geracional de passagem do conhecimento acumulado, as novas dinâmicas dos mercados e a redução da importância das

regras sociais comunitárias nesse processo foram o que exigiu novos procedimentos. Essa constatação rebate críticas de que a Agroecologia preconiza certo “retorno romântico ao passado”. Na atualidade, é inconcebível essa simplicidade de elaboração. A complexidade do rural exige análises sistêmicas e holísticas da realidade.

Nessa direção, se propõe como colaboração teórica à Agroecologia a conceituação da CCA como um processo relacional entre os atores dentro das arenas, tendo estes a capacidade de agência para construir projetos diferenciais para suas vidas. A interface participativa entre os atores, através do método participativo, é elemento essencial, ocorrendo no sentido do diálogo do saber tradicional e científico; em outras palavras, o conhecimento empírico e científico das características ambientais do ecossistema e as propriedades sociais do grupo são os objetos do debate entre os atores. A totalidade do processo é voltada para o caminho de uma transição agroecológica construída coletivamente pelos atores e orientada a caminhos sustentáveis de desenvolvimento rural.

Finalizando, este texto lança *insights* para a análise do tema, e de forma alguma tem a pretensão de esgotar a discussão. Entende-se que a noção de Construção do Conhecimento Agroecológico emerge como uma possibilidade teórica e pragmática de tratar o tema da interface de atores para a construção de seus projetos em uma perspectiva mais complexa, sistêmica e holística do que os modelos da fase modernizante. Esse fato abre uma porta para inúmeros caminhos e processos sociais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. *A construção social de uma nova agricultura: tecnologia agrícola e movimentos sociais no sul do país*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.
- ALTIERI, M. *Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa*. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AGROECOLOGIA. *Construção do Conhecimento Agroecológico*. Brasília: ABA, 2007.
- BERTALANFFY, L. V. O significado da teoria geral dos sistemas. In: BERTALANFFY, L. V. *Teoria geral dos sistemas*. Petrópolis: Vozes, 1973. p. 54-80.
- BUTTEL, F. Transiciones agroecológicas en el siglo XX: análisis preliminar. *Agricultura y Sociedad*, Logroño, n. 74, p. 9-37, 1995. Disponível em: https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/revistas/pdf_ays/a074_01.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.
- CAPORAL, F. R. *La extensión agraria del sector público ante los desafíos del desarrollo sostenible: el caso de Rio Grande do Sul, Brasil*. 1998. 517f. Tese (Doctorado en Agroecología) – Universidad de Córdoba. Córdoba, 1998.
- CHAVEZ-TAFUR, J. *Aprender com a prática: uma metodologia para sistematização de experiências*. Brasil: AS-PTA, 2007. Disponível em: <http://aspta.org.br/files/2012/09/manual-de-sistemizacao.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.
- COLLINGWOOD, R. G. *Ciência e filosofia: a idéia de natureza*. Lisboa: Presença, 1996.
- COSTABEBER, J. A. *Acción colectiva y transición agroecológica en Rio Grande do Sul, Brasil*. 1998. 434f. Tese (Doctorado en Agroecología) – Universidad de Córdoba. Córdoba, 1998.
- COTRIM, D. *O estudo da participação na interface dos atores na arena de construção do conhecimento agroecológico*. 2013. 246f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/79129/000901904.pdf?sequen-ce=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2021.
- DAL SOGLIO, F.; LEMOS, V. D. da C. Desenvolvimento rural no Brasil: uma visão ecológica e a interação com ensino e pesquisa. In: ALMEIDA, J. (org.). *Políticas públicas e desenvolvimento rural: percepções e perspectivas no Brasil e Moçambique*. Porto Alegre: UFRGS/PGDR, 2009. p. 136-148.

DE MASI, D. *Criatividade e grupos criativos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 10 set. 2021.

GLIESSMAN, S. R. *Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável*. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

GOODMAN, D.; SORJ, B.; WILKINSON, J. *Da lavoura às biotecnologias: agricultura e indústria no sistema internacional*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisas sociais, 2008. Disponível em: <http://www.precog.com.br/bc-texto/obras/goodman-9788599662298.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

GRAZIANO DA SILVA, J. *A nova dinâmica da agricultura brasileira*. Campinas: Unicamp, 1996.

GRAZIANO DA SILVA, J. *O novo rural brasileiro*. Campinas: Unicamp, 1999.

GUIVANT, J. S. Contribuições da Sociologia Ambiental para os debates sobre desenvolvimento rural sustentável e participativo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 72-88, 2002. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/220/216>. Acesso em: 10 set. 2021.

GUZMÁN, E. S.; MOLINA, G. S. Sobre la Agroecología: algunas reflexiones en torno a la agricultura familiar en España. In: GARCIA DE LEÓN, M. A. (org.). *El campo y la ciudad*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 1996. p. 153-197. Disponível em: https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/Biblioteca/fondo/pdf/2742_all.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

LONG, N. *Development Sociology: actor perspectives*. London/New York: Routledge, 2001. Disponível em: [https://we.riseup.net/assets/378494/Norman+Long-Development+Sociology+Actor+Perspectives+\(2001\).pdf](https://we.riseup.net/assets/378494/Norman+Long-Development+Sociology+Actor+Perspectives+(2001).pdf). Acesso em: 27 maio 2022.

MALINOWSKI, B. *Os argonautas do pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MOLINA, M. G. *Introducción a la Agroecología*. Madrid: Sociedade Española de Agricultura Ecológica (SEAE), 2011.

MORIN, E. A organização (do objeto ao sistema). In: MORIN, E. *O método 1: a natureza da natureza*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005. p. 92-145.

- NORGAARD, R. B. A base epistemológica da Agroecologia. In: ALTIERI, M. A. (org.). *Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa*. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989. p. 42-48.
- OOSTINDIE, H.; BROEKHUIZEN, R. van. The dynamics of novelty production. In: PLOEG, J. D. van der; MARSDEN, T. (org.). *Unfolding webs: the dynamics of regional rural development*. Wageningen: Etude, 2008. p. 68-86. Disponível em: <https://edepot.wur.nl/358298>. Acesso em: 10 set. 2021.
- PETERSEN, P.; DAL SOGLIO, F. K.; CAPORAL, F. R. A construção de uma ciência a serviço do campesinato. In: PETERSEN, P. (org.). *Agricultura familiar camponesa na construção do futuro*. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009. p. 85-103. Disponível em: <http://aspta.org.br/files/2011/05/N%C3%BAmero-especial.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.
- PETERSEN, P.; DIAS, A. (org.). *Construção do conhecimento agroecológico: novos papéis, novas identidades*. Rio de Janeiro: Grafici, 2007. Disponível em: <http://aspta.org.br/files/2020/04/Construcao-Conhecimento-Agroecológico-Novos-Papéis-Novas-Identidades-ANA-2007.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.
- PIAGET, J. *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- POLANYI, K. A nossa obsoleta mentalidade mercantil. *Revista Trimestral de História das Idéias*, Porto, n. 1, p. 209-227, 1978. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2783435>. Acesso em: 27 maio 2022.
- POLANYI, K. *A Grande transformação: a origem de nossa época*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- PLOEG, J. D. van der. *Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- WISKERKE, J. S. C.; PLOEG, J. D. van der. *Seeds of transition: essay on novelty production, niches and regimes in agriculture*. Assen: Royal Van Gorcum, 2004.

5

Desenho de processos participativos

Alberto Bracagioli Neto

Os métodos participativos, como visto, se estabelecem ao longo de uma trajetória de construção teórica e empírica (Chambers, 1994), mas o desenho dos mesmos não consiste num conjunto de etapas rígidas e mecânicas. Esses aspectos trazem algumas dificuldades para os usuários menos experientes que, por vezes, aplicam de forma errônea, gerando mais dificuldades do que soluções. Como consequência, passam a considerar que os métodos são ineficientes ou imprecisos. Muitas vezes é a forma de uso e aplicação que provoca resultados duvidosos, e não o método em si. Vale aqui o ditado popular que considera os métodos participativos como uma “faca de dois gumes”.

Procurando elucidar esse desafio, apresentamos aqui um conjunto de aspectos que podem ser considerados ao desenharmos um processo participativo. Conforme o mapa mental na Figura 1, consideramos que esse processo é constituído de seis momentos, a saber:

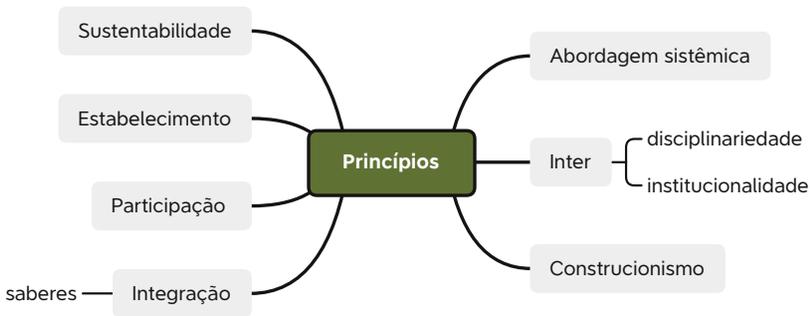
Figura 1 - Mapa mental com os componentes do desenho de processos participativos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nessa estrutura, iremos descrever no sentido horário quais são os elementos que compõem cada um desses passos (Figura 2). Mesmo existindo um ordenamento, é importante destacar que existem dimensões transversais que percorrem essas fases.

Figura 2 - Mapa mental dos princípios dos processos participativos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

PRINCÍPIOS

A trajetória dos métodos participativos traz uma série de conceitos que integram o seu uso; no uso cotidiano, porém, nem sempre eles são devidamente considerados. As lógicas lineares de aplicação e resultado não são coerentes para processos sistêmicos onde existe interação de diversas variáveis no curso de uma ação (Garcia Filho, 1999). O enfoque sistêmico deve servir como suporte metodológico para compreender as interações e as dimensões existentes, e não como redutor das dimensões humanas e não humanas que interagem sobre o rural (Almeida, 2003). Assim, é necessário pensar o real como um todo e não redutível, arbitrariamente, em partes menores. É necessário apreender o real na sua unicidade e multiplicidade, pensando o imprevisível, o circular e o recursivo que escapa das lógicas lineares e da determinação causal (Morin; Matos, 2007).

Os desafios da abordagem sistêmica e da complexidade do real necessitam de ações de caráter interdisciplinar, onde os saberes disciplinares possam dialogar na construção de uma fusão de horizontes entre as fronteiras disciplinares. A interdisciplinaridade é a busca de integração de saberes, a busca de uma nova epistemologia que rompa com a excessiva especialização disciplinar e promova um alargamento do conceito de ciência (Sa, 1987). Na mesma perspectiva, é necessária uma integração institucional (interinstitucionalidade), fazendo com que as ações e as problemáticas observadas possam compor um plano de ação compartilhado entre os diversos atores.

A contribuição do construcionismo também é importante de ser destacada, tendo-se em vista que essa perspectiva valoriza as ações enquanto operações do sujeito cognoscente, se opondo ao processo de transmissão de conhecimentos. Nessa perspectiva, o importante é compreender a forma de aprendizado e a aprendizagem como/na prática (Lave, 2015).

A participação dos atores também não deve ser apenas de caráter instrumental, voltado apenas à coleta de dados e informações, mas sim uma participação efetiva e transformativa, visando o empoderamento dos atores locais (Gonsalves et al., 2006). Dessa forma, a participação estará alinhada com a construção de processos sociais e com a constituição de uma consciência crítica, gerando e mantendo relações com maior simetria e construindo processos sinérgicos.

Por fim, é premente que entre os princípios esteja presente a natureza multidimensional da sustentabilidade, envolvendo as dimensões social, ética, jurídico-política, econômica e ambiental (Freitas, 2011).

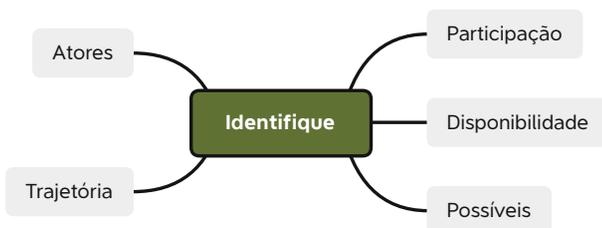
Esse conjunto de princípios é necessário para que as ações preconizadas não se resumam apenas a uma concepção mecânica, linear e limitada das potencialidades que podem ser alcançadas com o uso desses métodos.

IDENTIFICAÇÃO

Consideramos adequado que sejam desenvolvidas algumas atividades de identificação antes do início do trabalho efetivo (Figura 3). Inicialmente, existe necessidade de sabermos qual é a participação mais adequada a ser implementada no início do processo. Essa decisão deve estar baseada na trajetória organizativa do grupo. Algumas comunidades apresentam diversas formas de organização, sejam cooperativas, associações, representação de organizações sindicais ou movimentos de lutas reivindicatórias, podendo facilitar o desenvolvimento de atividades de caráter participativo. Por outro lado, alguns locais têm precariedade de transporte, aspectos culturais e religiosos que impedem ou limitam a participação. Entre as minhas experiências, houve uma situação na qual foi necessária, antes do início do processo, obter a licença do pastor de uma Igreja que orientava seus fiéis a não participar de reuniões com agentes externos. Também é importante observar alguns traços culturais que fazem com que determinados grupos étnicos criem estratégias para reprodução do seu modo de vida. Por exemplo, o silêncio é tido como negativo e inoportuno, porém a autoexclusão ou o silenciamento podem ter um significado de estratégia de resistência, visto que ele implica uma duplicidade antropológica (Maffesoli, 1997), indicando que, para sobreviver, deve-se avançar mascarado e não se

desvelar de nada para ninguém, mantendo-se assim a reprodução de um determinado modo de vida (Bracagioli Neto, 2014).

Figura 3 - Mapa mental dos componentes da identificação dos processos participativos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A matriz apresentada no Quadro 1 permite uma avaliação dos diferentes momentos de um processo participativo e as fases e formas de participação que poderão ser desenvolvidas. Esse instrumento não deve ser visto de forma estática, mas sim dentro da dinâmica a ser desenvolvida, em que os atores poderão se apropriar de forma gradativa (ou não) dos momentos do processo de intervenção a ser desenvolvido.

O segundo ramo da identificação diz respeito aos recursos disponíveis para desenvolver as ações planejadas. Inicialmente, é necessário avaliar a equipe de trabalho, suas formações disciplinares, a trajetória e as capacidades adquiridas. Caso haja uma concentração de profissionais em determinadas áreas, é necessário pensar como serão aportadas outras perspectivas e saberes. Por exemplo, caso o grupo seja formado por profissionais das ciências agrárias, deve-se estabelecer uma estratégia para incorporar profissionais ou perspectivas de áreas complementares. Por vezes, os Conselhos Municipais (Saúde, Assistência

Social, entre outros), estando em pleno funcionamento, podem fornecer informações valiosas para as ações a serem desenvolvidas.

Quadro 1 - Exemplo de matriz para avaliação da participação adequada.

	Não participa	Compartilhar informações	Escuta e diálogo	Direito de veto	Decisão conjunta	Tomada de decisão, técnico assessora
Diagnóstico de situação						
Definição de prioridade						
Planejamento de ação						
Execução da ação						
Assessoramento						
Monitoramento e avaliação						

Fonte: Elaborado pelo autor.

O tempo disponível para as atividades também deve ser avaliado. Algumas ações, como no caso das chamadas públicas, tem um cronograma de execução das atividades e descreve o uso de métodos participativos de intervenção. Algumas ações também tendem a ser morosas, tendo em vista o acesso e a precariedade de transporte entre localidades. No caso da Amazônia, existem comunidades que só têm acesso por meio de transporte fluvial, sendo que o tempo de deslocamento irá depender da maré do rio (vazante ou cheia) e do tipo de embarcação. O calendário sazonal dos agricultores também é fundamental no planejamento das atividades: existem meses, como os de colheita, que a organização de reuniões ou atividades comunitárias têm pouca ou nenhuma participação.

Aliada à questão de tempo, existe a (in)disponibilidade de recursos financeiros para realização das atividades. Uma das críticas feita aos métodos participativos é que eles são morosos e caros. Porém, o contra-argumento é que esses métodos geram velocidades compensatórias e se pagam ao longo do tempo, pois as ações planejadas são apropriadas pelos atores locais de forma mais rápida. A duração das atividades que serão planejadas tem relação também com aspectos culturais: determinadas etnias não têm por hábito demorar-se por muito tempo nas atividades, necessitando que o tempo dessas atividades seja mais curto.

Nesse momento de identificação, também é necessário ver os possíveis problemas existentes. Mesmo em se tratando de informações preliminares, elas auxiliam na prospecção de cenários a serem enfrentados. Algumas atividades de extensão rural, com métodos participativos, encontraram dificuldades de operacionalização das suas ações. Isso ocorre pelo fato de que os problemas prioritários são de áreas onde os agentes de extensão rural têm baixa governabilidade, como no caso de construção de estradas, fornecimento de energia elétrica, entre outros. Nesses casos, é ideal que haja uma equipe interinstitucional que possa participar e dar encaminhamento das demandas, possibilitando que os resultados obtidos sejam legitimados e gerem ações conjuntas e comprometidas entre os diferentes órgãos ou instituições.

Elementos relevantes da história e dos atores também precisam ser identificados. Por vezes, o projeto tem como objetivo realizar uma ação ou atividade que, em algum momento do passado, levou uma experiência traumática para a comunidade. Certa vez, fui convidado a organizar uma atividade com um grupo de agricultores, sendo que o objetivo deles

era criar uma associação para estabelecer uma feira semanal de produtos ecológicos num município. Apesar do entusiasmo dos precursores e de diversas reuniões, observou-se a resistência de alguns membros quanto à formação da associação. Na utilização da ferramenta chamada de “linha de tempo”, que tem o objetivo de resgatar a história em suas diversas dimensões, foi lembrado o fato de que houve uma cooperativa na localidade para produção de cânhamo,¹ e que o presidente da mesma roubou os associados e fugiu. Esse fato, mesmo tendo ocorrido há muitas décadas, marcou a memória de alguns agricultores, que passaram a associar cooperativas e associações com organizações onde os mais “espertos” se aproveitam e enganam os outros.

ANÁLISE

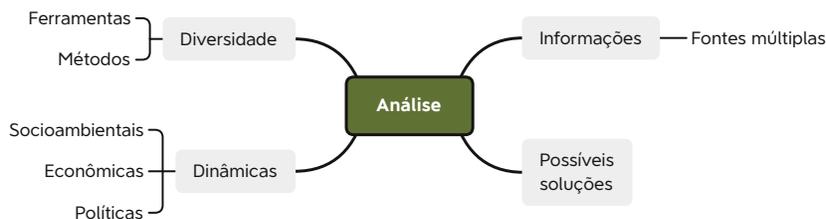
Com os dados coletados anteriormente, é possível iniciarmos a análise das informações (Figura 4), verificando se há fontes múltiplas sobre os aspectos existentes (lembrando que todo ponto de vista é à vista de um ponto). A convergência de informações traz maior confiança no diagnóstico e na abrangência do mesmo.

Da mesma forma que percebemos a problemática existente, passamos a pensar em cenários de soluções. Deve-se lembrar que determinadas ações envolvem políticas de diferentes níveis de governabilidade e horizontes de tempo. Assim, ações que envolvem a criação de políti-

1 O cânhamo (*Cannabis ruderalis*) era intensamente cultivado para utilização das suas fibras na fabricação de cordas e amarras de navio; porém, com o advento das fibras sintéticas, houve diminuição do uso.

cas ou mudanças de legislação federal têm sua gestação lenta, como no caso de exigências sanitárias em instalações de agroindústrias da agricultura familiar.

Figura 4 - Mapa mental dos componentes da análise.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise deve ter a capacidade de não analisar apenas os dados atuais, mas sim a dinâmica econômica, socioambiental e política. Atividades agrícolas têm ciclos sazonais que nem sempre coincidem com ciclos orçamentários de liberação de recursos. Projetos públicos podem ser afetados por mudanças eleitorais e, mesmo aprovados, podem não ter a liberação dos recursos.

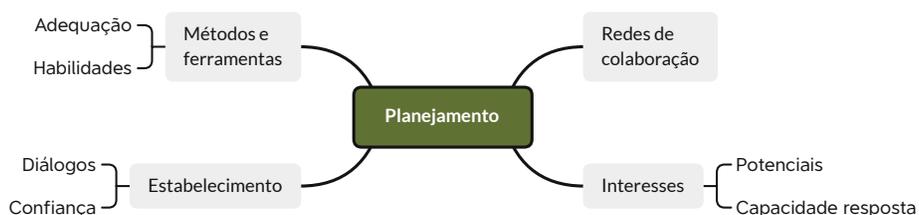
PLANEJAMENTO

A partir de uma adequada identificação e análise dos dados, podemos fazer o planejamento das ações que serão desenvolvidas (Figura 5). O grau de abrangência temática e complexidade a ser enfrentado pode requerer a construção de uma rede de parcerias e colaboração. Existe uma expertise específica para a construção de parcerias, tendo em vista

que cada organização e atores públicos têm suas lógicas e estratégias de ação e, por vezes, têm dificuldade para estabelecer pontes. O grau de clareza na elaboração de uma proposta e na construção de consensos possíveis é de fundamental importância. Um elemento de natureza teórica que pode auxiliar o estabelecimento de acordos são as ações linguísticas, chamadas por Echeverría (1998) de promessas, petições e ofertas, que permitem coordenar ações e a constituição de uma promessa.

No processo de planejamento, também podem ser desenvolvidos diálogos preliminares, possibilitando conhecer percepções e, principalmente, estabelecer vínculos de confiança. As relações de confiança estabelecidas entre pessoas e organizações são processos extremamente complexos e delicados. Estudos demonstram que ambientes confiáveis são relevantes para diminuir as incertezas, facilitando as relações de trabalho e atividades econômicas (Coleman, 1994; Putnam, 2001; Putnam, 2005).

Figura 5 - Mapa mental do planejamento do desenho.



Fonte: Elaborado pelo autor.

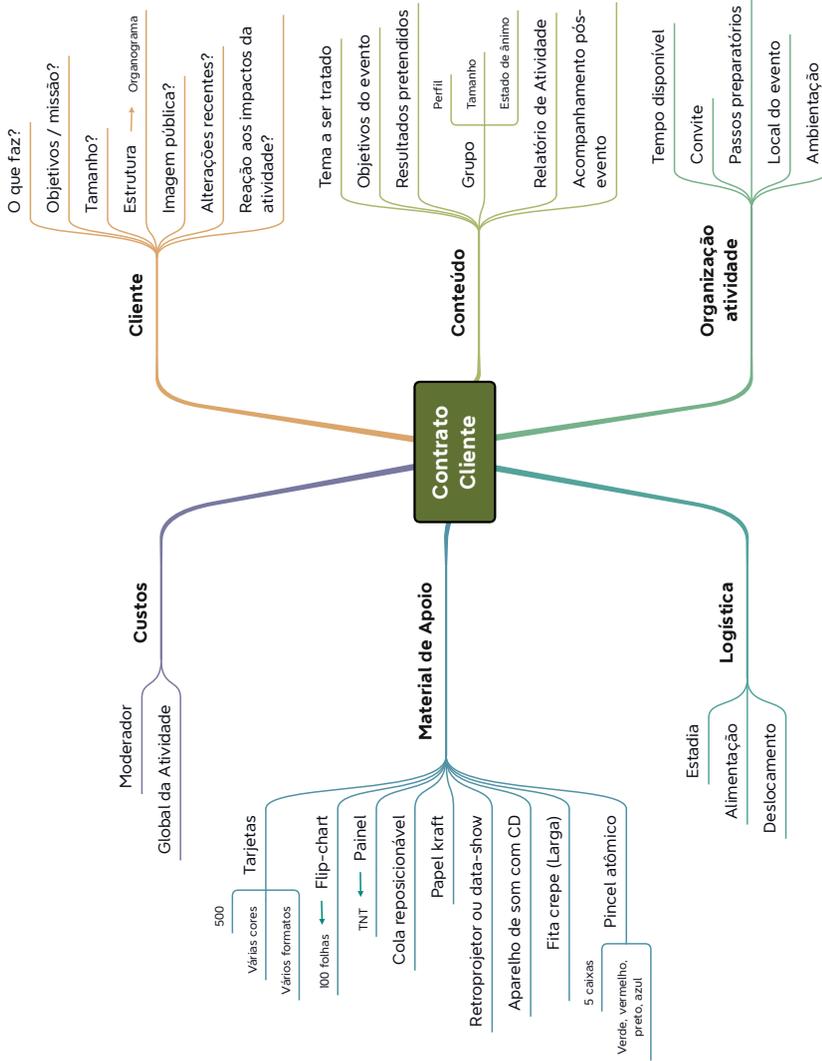
Em atividades de moderação de discussão grupal, pode-se utilizar o mapa mental da Figura 6. Ele está mais adequado para atividades que ocorrem sob a forma de contratação com organizações, mas alguns

itens podem ser utilizados para oficinas participativas em geral. O primeiro ramo (sentido horário) busca identificar quais são os objetivos organizacionais, a estrutura, a imagem pública, as alterações recentes e a reação aos impactos da atividade. No segundo ramo (conteúdo), também são observados alguns aspectos: tema, objetivos, resultados e o estado de ânimo do grupo, entre outros itens. Importante salientar que existe uma “energia” gerada pela interação do grupo, sendo que, no espaço de trabalho, numa oficina, a influência mútua pode gerar processos destrutivos ou construtivos.

Em certa oportunidade, moderei a oficina de um projeto que estava em eminência de terminar, e o clima dos participantes era negativo e desesperançoso. Diante da situação, o trabalho foi iniciado com a atividade de “linha de tempo”, buscando resgatar os êxitos que o projeto obteve, melhorando o ânimo do grupo. Posteriormente, com a lembrança resgatada dos êxitos, foi possível trabalhar outros aspectos mais difíceis. A compreensão dessas características exige o conhecimento do processo grupal e alguns fundamentos desenvolvidos por Rivière (2005).

Por fim, os passos anteriores são necessários para que as ações desenvolvidas possam ter resultados construtivos. A realização de processos participativos, como visto, não se resume na aplicação de uma série de técnicas de forma arbitrária, mas numa sequência de ferramentas que possam gerar aprendizagem, compreensão e entendimento, sendo que a escolha das mesmas irá depender do contexto como um todo.

Figura 6 - Checklist para Contrato de Trabalho.

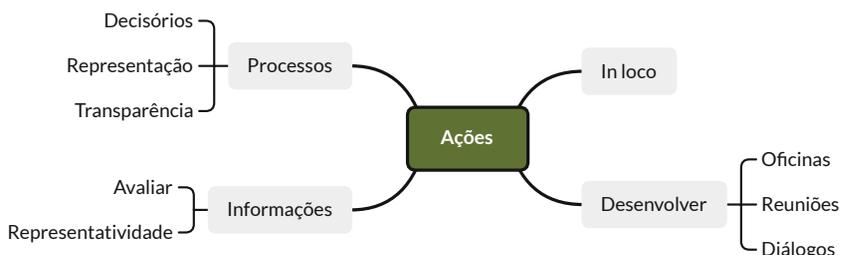


Fonte: Elaborado pelo autor.

AÇÕES

Um primeiro requisito dos métodos participativos é que as oficinas temáticas ocorram *in loco*, ou seja, na própria comunidade na qual estamos diagnosticando os problemas e soluções (Figura 7). O princípio é que na imersão local torna-se possível captar uma série de outras informações que dificilmente seriam percebidas em outros espaços. Essa tradição, oriunda da etnografia, busca conhecer os diversos aspectos do universo socioambiental dos grupos com os quais trabalhamos, sendo estes mais amplos e complexos do que o que é captado pelas ferramentas participativas. No trabalho de Malinowski no Pacífico Ocidental, se tornou fundamental o diário de campo (Malinowski; Cardin, 1989) e os registros fotográficos feitos pelo antropólogo em seu trabalho (Malinowski 1976).

Figura 7 - Mapa mental das ações a serem desenvolvidas com os métodos participativos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O planejamento do trabalho de campo exige uma preparação prévia, tendo em vista que as condições locais e o material a ser utilizado devem ser devidamente planejados, procurando contornar os imprevistos.

Figura 8 - Oficina realizada ao ar livre, próximo a Parintins (AM).



Fonte: Elaborado pelo autor.

Por exemplo, planejar uma atividade participativa em uma sala que tem apenas cadeiras fixas irá impedir a aproximação das pessoas para serem feitos grupos de trabalho. Em outras oportunidades, a comunidade não dispõe de uma estrutura adequada para reunir pessoas, necessitando que a reunião seja feita ao ar livre (Figura 8).

As ferramentas a serem utilizadas irão depender do objetivo pretendido e do estado de ânimo do grupo, conforme citamos anteriormente. O planejamento é fundamental, mas mais como arte do que como técnica: é necessário, por vezes, um improviso criativo, utilizando-se alguma ferramenta para explicar ou estudar um tema emergente. Numa oficina realizada em Rondônia, em 1997, pelo Programa de Apoio

às Iniciativas Comunitárias (PAIC), e coordenada por mim, foi solicitado por uma liderança indígena, que ainda não compreendia bem o português, que fosse feito um “painel de palavras novas”, de forma a se apropriarem de termos técnicos e palavras que não conheciam. Assim feito, sempre que surgia uma palavra nova ela era colocada, através de tarjetas, no painel; em determinado momento, era procurado um sinônimo ou uma tradução para a língua nativa.

Caso haja falta de informações sobre a realidade local e seus atores, torna-se fundamental a realização de uma reunião prévia na própria comunidade, buscando equacionar os pontos pendentes, os atores relevantes e seu posicionamento com relação à realização da oficina, bem como seu ponto de vista com relação à situação-problema. É necessário lembrar e perceber a heterogeneidade social em termos sociais, étnicos, de gênero e de geração, pois ela irá condicionar sua percepção de mundo (autopoiese) (Maturana; Garcia, 1997).

Com a análise dessa heterogeneidade, é possível avaliar as informações e ter uma ideia mais clara da sua representatividade. Uma situação comum é que, dentro de uma comunidade, existam prioridades diferentes entre grupos socialmente diferentes, sendo que atender a demanda de um grupo pode ser prejudicial para outro grupo. Em uma oficina do PAIC voltada para pescadores, por exemplo, houve inicialmente uma demanda para que fossem investidos os recursos do projeto numa câmara fria para armazenamento do pescado. Com a utilização das ferramentas participativas, foi observada a heterogeneidade socioeconômica dos

pescadores, e que esse investimento beneficiaria apenas pescadores com boa infraestrutura de captura do pescado; para os que tinham embarcações precárias e pouco equipamento de pesca, poderia não haver nenhum benefício, agravando-se as disparidades existentes. Por fim, a solução “vencer-vencer” era a de destinar os recursos para uma câmara fria pequena e o restante do recurso para aquisição de equipamento e embarcação para os atores mais descapitalizados.

Nas ações, é preciso ter clareza de como será o processo decisório. Se o grupo participante da oficina é representativo da heterogeneidade, o voto pode ser bom um critério; porém, em outros casos, deve-se utilizar outros métodos que não levem para armadilhas de decisão (Hammond; Keeney; Raiffa, 2001). Uma ferramenta que se pode utilizar, nesse caso, é a matriz de avaliação de soluções, conforme descrito abaixo, no Quadro 2.

Quadro 2 - Matriz de avaliação de soluções.

Matriz de Avaliação de Soluções						
Solução potencial	Impacto	Viabilidade	Aceitação	Tempo	Custo	TOTAL
Peso	X1	X1	X1	X2	X-2	
Compra câmara fria (2800 l)	1	1	1	1(2)	1(-3)	2
Compra câmara fria (1450 l) e equipamento pesca	2	2	2	1(2)	1(-2)	6
Compra câmara fria (1800 l) e equipamento pesca	3	3	3	1(2)	1(-1)	10

Fonte: Elaborado pelo autor.

A utilização dessa matriz envolve estabelecer na coluna esquerda todas as possíveis soluções. No cabeçalho, são estabelecidos os critérios para avaliar a situação (impacto, viabilidade etc.), sendo acima listados apenas exemplos hipotéticos, podendo ser outros, conforme o tema em foco e as prioridades estabelecidas pelos atores. Para cada critério, pode haver um peso numérico diferente, indicando qual a importância de cada um dos fatores, sendo: um para pequena importância; dois para importância média; três para alta importância. É importante salientar que o custo tem valor negativo entre os pesos considerados. Por fim, na coluna vertical direita é colocado o somatório, e o maior resultado indica a solução mais viável.

As ferramentas podem facilitar a visualização das respostas potenciais, mas é importante que o processo decisório tenha procedimentos claros de decisão e critérios legítimos de transparência. A decisão de um projeto pode ocorrer através de representantes, mas pode também ser uma eleição direta envolvendo todos os atores impactados pela decisão. A escolha do processo decisório envolve o grau de amadurecimento político e organizativo do grupo, assim como o número de atores envolvidos.

Como exemplo, durante um trabalho desenvolvido em um assentamento de reforma agrária, foi constatado que grande parte das mulheres trabalhava fora da área, tendo em vista sua localização próxima a uma grande metrópole e as dificuldades produtivas e de infraestrutura do assentamento. Devido à perspectiva inclusiva do projeto, em termos de geração de renda e gênero, concluiu-se que o único horário disponível para se promover uma reunião com as mulheres era domingo após a missa. Assim sendo, realizou-se uma oficina com elas, estabelecendo-se um diálogo e a eleição/priorização dos itens que consideravam mais importantes.

As ações desenvolvidas com métodos participativos devem ser planejadas considerando-se todos os aspectos destacados, avaliando-se sempre a importância e a representatividade das informações obtidas. Quanto maior a heterogeneidade de um grupo, maior a necessidade de envolver as pessoas, abrangendo toda a diversidade de gênero, geracional e étnica.

CONTINUIDADE

Após a realização das atividades planejadas, é fundamental garantir que o processo tenha continuidade. Para que isso ocorra, existem alguns critérios (Figura 9). Inicialmente, é necessário pensar no processo de autonomia, desenvolvendo novas competências. As competências envolvem o desenvolvimento do conhecimento, habilidades e atitudes, e esse processo tem um tempo próprio de maturação, que deve ser previamente estabelecido. Alguns sistemas de planejamento, monitoramento e avaliação de projetos têm focado nas mudanças comportamentais dos atores do projeto (Earl; Carden; Smutylo, 2001), pois, quando isso ocorre, as ações preconizadas terão continuidade; caso contrário, ao final do financiamento, as atividades serão abandonadas.

Figura 9 - Mapa mental dos elementos necessários para continuidade das ações.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para o desenvolvimento de competências, é necessário que também exista um processo de ensino e aprendizagem baseado nos princípios da andragogia, ou seja, na pedagogia da educação de adultos (Deaquino, 2008), com relações simétricas de aprendizagem, troca de experiências e dialogicidade. Quando as atividades estiverem consolidadas, é necessário também pensar na reaplicação das práticas desenvolvidas. Processos sociais não são replicados, mas sim reaplicados, pois envolvem novos contextos e atores, podendo, assim, necessitar de um redesenho das atividades desenvolvidas (Dagnino, 2012). Por fim, é preciso que ocorra um processo de gestão no sentido amplo, envolvendo os conhecimentos, a administração, o patrimônio e um sistema de monitoramento e aprendizagem que possa desenvolver processos contínuos de aprendizagem grupal.

Algumas pessoas, críticas aos processos participativos, consideram que os processos centralizados e *top-down* podem ser mais rápidos e efetivos; porém, na prática, é possível verificar que muito frequentemente não geram projetos duráveis com autonomia e gradativo crescimento. As metodologias participativas, por outro lado, por partirem da percepção e da iniciativa dos atores locais, geram ao longo do tempo velocidades compensatórias e autonomia, promovendo desenvolvimento a médio e longo prazo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. O enfoque sistêmico e a interpretação dos processos sociais rurais: usos “redutores” de um pretensão paradigma “holístico”. *Redes*, v. 8, n. 1, p.01-18, 2003.
- BRACAGIOLI NETO, A. Métodos participativos na extensão rural: processos e práticas. In: CONTERATO, M. A.; RADOMSKY, G. F. W.; SCHENEIDER, S. (org.). *Pesquisa em Desenvolvimento Rural: aportes teóricos e proposições metodológicas*. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014. p. 281-312.
- CHAMBERS, R. The origins and practice of participatory rural appraisal. *World Development*, Amsterdam, v. 22, n. 7, p. 953-969, 1994.
- COLEMAN, J. S. *Foundations of social theory*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University, 1994.
- DAGNINO, R. *Tecnologia social e economia solidária: construindo pontes*. Campinas: Gapi, 2012.
- DEAQUINO, C. T. E. *Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.
- EARL, S.; CARDEN, F.; SMUTYLO, T. *Outcome mapping: building learning and reflection into development programs*. Ottawa: International Development Research Centre, 2001.
- ECHEVERRÍA, R. *Ontologia del lenguaje*. 5. ed. Santiago: Dolmen Ediciones, 1998.
- FREITAS, J. *Sustentabilidade: direito ao futuro*. Belo Horizonte: Fórum, 2011.
- GARCIA FILHO, D. P. *Análise diagnóstico de sistemas agrários: guia metodológico*. Brasília: Projeto de cooperação Técnica INCRA/FAO, 1999.
- GONSALVES, J. et al. *Investigación y desarrollo participativo para la agricultura y el manejo sostenible de recursos naturales: libro de consulta. Volumen 1: comprendiendo investigación y desarrollo participativo*. Ottawa: IDRC, 2006.
- HAMMOND, J. S.; KEENEY, R. L.; RAIFFA, H. As armadilhas ocultas na tomada de decisão. In: *Tomada de decisão*. Série Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Campus, 2001. p. 130-140.
- LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, v. 21, p. 37-47, 2015.

- MAFFESOLI, M. *A transfiguração do político: tribalização do mundo*. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- MALINOWSKI, B. *Os argonautas do pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- MALINOWSKI, B.; CARDÍN, A. *Diário de campo em Melanésia*. Madrid: Júcar, 1989. Disponível em: https://monoskop.org/images/c/c1/Malinowski_Bronislaw_Diario_de_Campo_en_Melanesia.pdf. Acesso em: 28 maio 2022.
- MATURANA, H. R.; GARCIA, F. J. V. *De máquinas e seres vivos: autopoiese, a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.
- MORIN, E.; MATOS, D. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- PUTNAM, R. D. *Bowling alone*. New York: Simon & Schuster, 2001.
- PUTNAM, R. D. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- RIVIÈRE, E. P. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SANTOS, B. D. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

6

Um diálogo sobre ferramentas participativas

Décio Cotrim

APROXIMANDO-SE DO TEMA

A emergência do método participativo nas ações de mediação social, enquanto uma alternativa à difusão tecnológica, ocorre a partir dos anos 80 através da avaliação de projetos de desenvolvimento, aplicados em países subdesenvolvidos que não atingiram os objetivos planejados. Esses projetos tinham sua execução pautada no método difusionista, do tipo *top-down*, o qual não permitia a constatação das especificidades sociais e culturais do grupo-alvo. Segundo Chambers (1994), esses fatores foram centrais para muitos fracassos.

A alternativa metodológica construída para contornar esse percalço dos projetos de desenvolvimento foi a incorporação de ferramentas e técnicas participativas, na fase de diagnóstico, que permitissem o diálogo entre as pessoas do grupo-alvo e conseguissem produzir uma análise socialmente construída da realidade e dos problemas comunitários. Esse esforço foi intitulado de Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), que se constituiu em um processo de autoconhecimento do grupo-alvo e dos articuladores,¹ ou seja, dos atores, focando na busca da autogestão dos processos de desenvolvimento (Chambers, 1994).

O DRP utiliza *ferramentas participativas* dentro de seu desenrolar, como desenhos, mapas, diagramas, calendários, matrizes, entre outros, bem como *técnicas* de aumento do debate entre os atores. As dinâmicas de grupo foram paulatinamente sendo utilizadas como técnicas, in-

1 Os articuladores são atores externos que se constituem como proponentes (como no caso das ferramentas participativas), catalisadores e fomentadores dos projetos dentro da arena. As condições de articulação são socialmente determinadas, sendo enraizadas em dado espaço e não podendo ser generalizadas para todos os grupos sociais, projetos sociais ou agroecossistemas. Um dos papéis do articulador em processos participativos tende a ser o de uma interligação de mundos com saberes diferenciados.

corporadas no sentido da ampliação do diálogo entre os atores. Vários campos das ciências contribuíram pedagógica e metodologicamente na identificação dessas técnicas.

Nesse ponto, cabe enfatizar a condição fundamental de que a totalidade do processo do DRP deve possuir características participativas; ou seja, o ponto focal de um processo participativo é a busca da autogestão comunitária. Nesse sentido, as ferramentas participativas e técnicas de dinâmicas de grupo precisam ser entendidas como instrumentos dentro desse processo, as quais não possuem em si mesmas capacidades de atestar um maior ou menor grau de participação dos atores.

O simples uso de ferramentas participativas não é um indicador cabal de um processo participativo. A participação ocorre na interface dos atores, sendo as ferramentas e técnicas apenas meios de facilitação desse diálogo. Aliás, esse tem sido o elemento central das críticas teóricas ao DRP, às próprias ferramentas participativas e à perspectiva participacionista. A simples utilização das ferramentas e técnicas, sem uma preocupação processual voltada à ampliação das capacidades dos atores de buscarem a autogestão, tende a apenas colocar um verniz participativo sobre processos que podem ter forte viés difusionista (Jeannings, 2000; Heeks, 1999).

Com isso, busca-se estabelecer as concepções assumidas aqui ao se escrever sobre as ferramentas participativas, que são apenas uma parte instrumental de um processo, o qual tem seus princípios e seus limites. Não se propõe, no entanto, uma descrição asséptica dessas ferramentas, apresentando seu formato de construção ou suas características técnicas. Será desenvolvida uma análise que tratará das fer-

ramentas e das técnicas participativas utilizadas no bojo de processos participativos, buscando-se a ampliação da interface dialógica dos atores com foco na autogestão de processos de desenvolvimento.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é apresentar e comentar as possibilidades de encadeamento lógico do uso dos variados tipos de ferramentas participativas que podem compor um DRP. A ideia é desenvolver um diálogo sobre algumas ferramentas e técnicas participativas, entendidas como as mais importantes, e uma apresentação de dicas, pragmaticamente testadas, que permitam ampliar e dinamizar a interface dos atores.

TIPOS DE FERRAMENTAS PARTICIPATIVAS

Muitas são as classificações existentes para as ferramentas participativas. Em variados materiais disponíveis na bibliografia, encontramos um conjunto, ou melhor, uma “caixa de ferramentas”, onde estão guardadas várias possibilidades. Algumas delas mesclam ferramentas com as técnicas de dinâmicas de grupos (Verdejo; Cotrim; Ramos, 2006; Geilfus, 1997).

Aqui, o caminho escolhido para tratar o tema é a análise dos princípios lógicos para o uso das ferramentas que permitem a execução de muitos modelos de trabalhos participativos. Serão mostradas a simplicidade e a operacionalidade de um conjunto de ferramentas que podem ser conjugadas para o atendimento de diferentes objetivos, como o de diagnósticos, planejamentos e avaliações participativas de projetos de desenvolvimento, projetos de pesquisa participativa, planejamento de grupos, entre outros.

Como ponto de partida, existe o entendimento de que o primordial dentro das ferramentas participativas seja o uso de “tarjetas” para a sistematização do diálogo entre os atores. A técnica básica utilizada no processo do uso de tarjetas é a estruturação das ideias de um debate.

As tarjetas são cartões de papel nos quais os atores registram suas ideias e visualizam a totalidade em painéis, de forma organizada, para um conjunto de outros atores. A utilização de tarjetas em trabalhos grupais (Figura 1) permite o exercício do debate, da síntese e da informação do consenso em uma oficina ou plenária de trabalho. Dessa forma, o uso da tarjeta pode ser considerado a unidade básica na construção das diversas variantes mais complexas das ferramentas e técnicas participativas.

Figura 1 - Uso de tarjetas.



Fonte: VERDEJO, Miguel Expósito. Diagnóstico rural participativo DRP: guia prático. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA, 2006. Página 6, Ilustrações de Sergio Batsow. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/deaer/download/VIVIEN/Texto01/ManualDATER.pdf>.

As tarjetas são cartões de papel firme, tipo cartolina, de tamanho, formatos e cores variadas. As mais utilizadas são retangulares com 21 cm de comprimento e 10 cm de largura. Essas tarjetas são utilizadas para a redação de palavras-chaves que permitem a síntese das ideias desenvolvidas dentro de um diálogo entre os atores.

Nessa ferramenta primordial, o material que acompanha as tarjetas são os pincéis atômicos (também conhecidos como pincéis marca-dores ou canetões), que são utilizados para escrever sobre as tarjetas; fitas adesivas para fixação das tarjetas; um quadro, ou painel móvel, que pode ser do tipo que utiliza retenção através de alfinetes, ou utilização de TNT (tecido não tecido) e adesivo *spray* reposicionável específico para uso com tarjetas. O objetivo desse material é possibilitar que todos os atores possam visualizar as tarjetas que sintetizam o debate (Figura 2).

Figura 2 - Tarjetas, elementos da visualização móvel e painéis móveis.



Fonte: Elaborado pelo autor (2011).

O uso de tarjetas deve respeitar um pequeno conjunto de regras, visando principalmente a comunicação entre os atores. Esse processo é intitulado “visualização móvel”, sendo a forma de utilização das tarjetas na sistematização de debates.

Normalmente, a mediação de um debate grupal é realizada por duas pessoas, as quais assumem a função de coordenação metodológica da ferramenta. Uma delas fará a distribuição das falas entre os componentes do grupo, garantindo a oportunidade de todos terem direito igual de pronunciamento, enquanto a segunda procurará captar as ideias centrais de cada fala, escrevendo-as nas tarjetas. Cabe ao primeiro articulador a fixação e a organização das tarjetas no painel.

A pessoa responsável pela redação das tarjetas deve observar algumas regras para o encadeamento lógico da ferramenta. Por exemplo, em cada tarjeta deve ser escrita apenas uma ideia, sendo ela sintetizada em até três palavras. Após a fala de um ator, ou do debate entre atores, o articulador sintetiza essa fala, ou debate, na construção das tarjetas, utilizando as palavras-chaves. Outro ponto no aspecto comunicacional é que a letra na tarjeta deve ser de forma, com tamanho que possibilite a visualização a uma distância entre 5 e 8 metros do painel. Esse fato possibilitará que todo grupo faça a leitura.

As tarjetas escritas devem ser apresentadas uma a uma para o grupo de atores e, após validadas por eles, fixadas no painel como forma de “anotação” das principais ideias do debate. Essa forma de utilização das tarjetas expressa uma capacidade de comunicação interessante, pois gera pontos focais que permitem avanços progressivos nos debates. As tarjetas podem ser organizadas segundo o assunto em debate, reorganizadas, complementadas ou retiradas, conforme o debate for acontecendo.

O conjunto técnico da visualização móvel tem como elemento fundamental a horizontalidade no debate entre os atores. É muito comum associar, no processo, a dinâmica de divisão dos atores em subgrupos, o debate sistematizado com número definido de tarjetas, o retorno à plenária e a síntese das tarjetas produzidas no formato de concentrações de ideias semelhantes, também chamadas de “nuvens” (Figura 3).

Figura 3 - Trabalho com tarjetas em subgrupos e formação nuvens pelo articulador.



Fonte: Elaborado pelo autor (2012).

A divisão da plenária é uma técnica metodológica dos articuladores, ou mediadores, que procura estrategicamente montar grupos onde existam maior grau de proximidade, possibilitando a ampliação da conversa. Para o subgrupo, é direcionada pelo articulador uma pergunta orientadora que busca ser geradora de reflexão grupal e um número de tarjetas inferiores ao total de componentes, evitando assim a simples distribuição de uma tarjeta por membro e, metodologicamente, provocando a construção de consensos através do debate. Nesse modelo, a escrita nas tarjetas fica a cargo dos próprios atores participantes.

Esse esquema de trabalho em subgrupos possibilita um aumento da chance de diálogo de todos os participantes e a síntese, em menor tempo, da situação em análise.

Deve-se observar que a dinâmica da divisão de uma plenária em subgrupos, para o debate de um tema, amplia a chance da participação da totalidade dos atores envolvidos. Muitas vezes, em encontros com muitos atores, emerge a timidez ou a dificuldade de expressão das ideias por determinados atores e, por outro lado, a preponderância dos atores que têm melhor domínio da linguagem. Essa técnica tende a diminuir esses problemas e promover maior foco dentro dos subgrupos.

Nas dinâmicas de divisão de grupos, o fornecimento de menos tarjetas do que o número de participantes visa a promoção do diálogo e a busca de pontos de convergência dentro dos debates. Isso evita uma tendência de simples divisão de uma tarjeta para cada ator, o que pode inibir a conversa.

EXPRESSÕES ATRAVÉS DOS DESENHOS

Um elemento que se mostra bastante interessante dentro das ferramentas participativas é o uso do desenho. A ideia de desenhar coletivamente um mapa, um calendário ou um diagrama (Figura 4) traz a perspectiva da expressão dos atores sem que seja necessário o uso das palavras, dando a síntese de um consenso coletivo. Isso porque, para a execução de um desenho coletivo, é necessário o debate dentro do

grupo para a combinação dos principais elementos que devem estar expressos. Esse é o momento da construção coletiva e dos ajustes das diversas percepções dos atores.

Outro fato importante quando se utilizam desenhos em trabalhos de grupos é a horizontalidade promovida entre os atores letrados e iletrados. Dentro de espaços comunitários rurais, não é raro que parcelas dos grupos não dominem, ou tenham dificuldades, com a linguagem escrita. O uso do desenho permite que esses atores participem de forma igualitária.

Figura 4 - Uso do desenho em ferramentas participativas.



Fonte: VERDEJO, Miguel Expósito. Diagnóstico rural participativo DRP: guia prático. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA, 2006. Página 26, Ilustrações de Sergio Batsow. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/deaer/download/VIVIEN/Texto01/ManualDATER.pdf>.

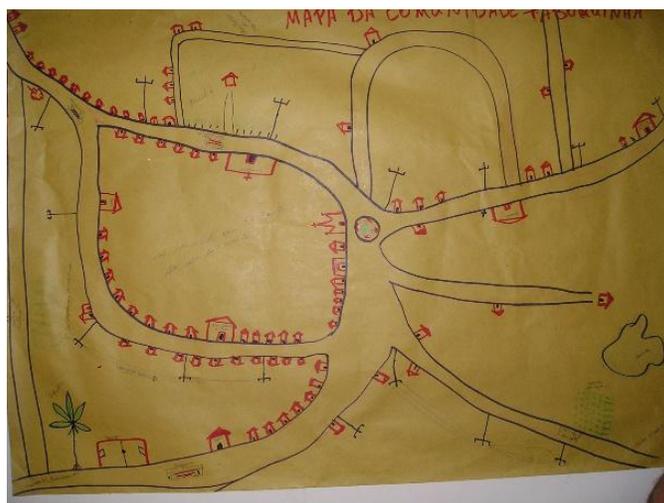
DESENHANDO MAPAS

Os mapas são ferramentas participativas muito utilizadas dentro de um DRP. Eles cumprem variados aspectos de diagnóstico e de construção coletiva entre os atores, sendo propostos em muitos momentos pelos articuladores. De forma geral, os mapas são muito úteis no planejamento, nas discussões entre os atores e na visualização compartilhada.

Os mapas podem ser utilizados para enfatizar os elementos naturais de um dado espaço territorial. Como exemplo, é possível propor a um conjunto de atores que moram em determinado território a construção de um mapa ecológico que mostre espacialmente as áreas ocupadas, as zonas de cultivos e criações, a distribuição da água, a localização de fauna, a concentração de flora e o apontamento de problemas ambientais compartilhados.

Outra utilização possível de mapas é na observação de comunidades rurais (Figura 5). Os mapas comunitários construídos coletivamente pelos atores locais mostram as condições de vida, a distribuição das moradias, os espaços comunitários de educação, a religião, o comércio e a estrutura social. Um objetivo central da utilização nesse tipo de ferramenta é a apresentação, pelos atores locais, dos limites territoriais da comunidade, delimitando quem são os atores “de dentro” e os atores “de fora”.

Figura 5 - Mapa de propriedade rural e mapa de comunidade rural.

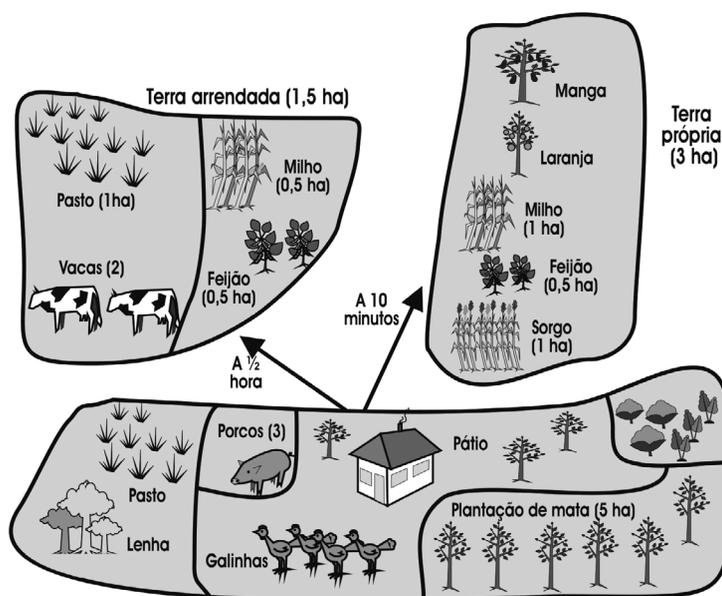


Fonte: Elaborado pelo autor (2006).

Essa separação é muito clara para os atores locais e muito difícil para os atores externos, pois considera aspectos da trajetória histórica do grupo, rixas, divisões familiares etc.

O mapa também pode ser uma ferramenta voltada para dentro de uma propriedade rural. O mapa da propriedade é construído pela família e enfatiza os elementos produtivos, a distribuição da estrutura social, a organização interna e a problemática local pela ótica da família (Figura 6).

Figura 6 - Mapa de propriedade rural.



Fonte: Elaborado pelo autor (2006).

Existem muitas formas de uso dos mapas como ferramentas participativas. Neste capítulo, não se pretende esgotar ou problematizar todas elas, mas apenas apresentar possibilidades de aplicação e apontar elementos possíveis no uso do ferramental.

Cabe salientar que os articuladores, quando propõem metodologicamente a execução de um mapa, devem cercar-se de um conjunto de cuidados para evitar a criação de viés da ferramenta. Assim, ao propor a um grupo de atores locais o uso do mapa como ferramenta, o articulador pode dar ênfase no aspecto ambiental, social, de uma propriedade, entre outros, salientando o tipo de mapa a ser construído. No entanto, deve tomar o cuidado de, ao fazer a proposta, não indicar exemplos de itens que ele próprio ache fundamentais para o mapa, como uma igreja ou uma cachoeira. Os atores devem receber orientação metodológica para construção da ferramenta, mas o seu conteúdo e as ênfases que produzirão através do desenho devem ser fruto da construção coletiva e do debate interno entre os atores. Essa é a chave da participação nessa ferramenta.

Também é importante lembrar que, para a construção de um mapa, o grupo ideal de atores deve girar entre 5 e 10 pessoas, de ambos os sexos e de vários grupos sociais que vivam no território. Essa divisão é um cuidado metodológico de responsabilidade do articulador.

O material necessário para o desenho de mapas são: folhas de papel grandes, tipo papel pardo; canetas; lápis; lápis de colorir; giz de cera; régua; outros materiais escolares que os atores entendam que possam ajudar. O apoio de uma mesa na oficina de construção do mapa é essencial.

DESENHANDO DIAGRAMAS

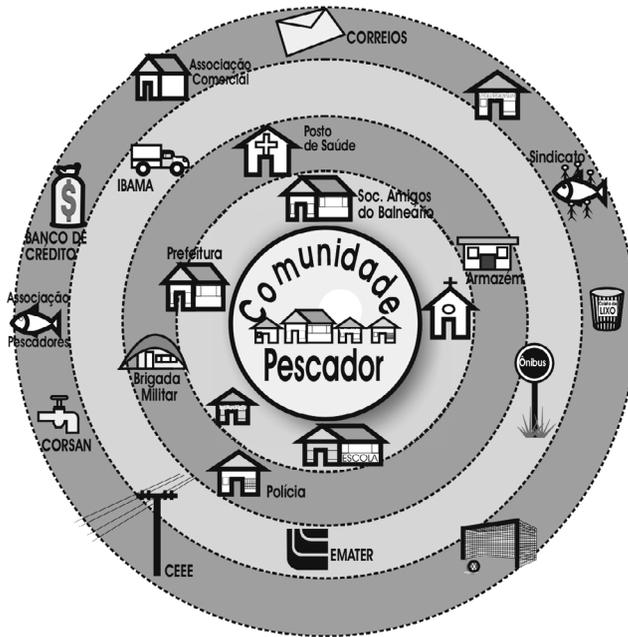
Os diagramas são utilizados como ferramentas participativas para buscar entendimento de aspectos complexos ou interrelacionados que envolvem o grupo de atores, relações de causa e efeito dos problemas grupais, relações interinstitucionais ou aspectos comerciais e de produção. Muitas vezes, são ferramentas focadas na totalidade da comunidade rural; algumas vezes, em grupos focais dentro dessas comunidades.

Aqui, são apresentados exemplos de diagramas utilizados para diagnósticos mais gerais, como o Diagrama de Venn, e outros de características mais focais, como o diagrama comercial. Existem inúmeras variações na utilização dos diagramas, e esses exemplos buscam dar uma ideia de formas e possibilidades de uso de diagramas em DRP.

Na fase inicial de um DRP, normalmente é buscado um entendimento holístico do grupo de atores ou da comunidade rural. Nessa etapa, uma ferramenta central é o Diagrama de Venn (Figura 7), que prospecta sobre as diversas entidades, instituições ou grupos que têm interface com a comunidade. Assim, a ferramenta se caracteriza como um campo de forças onde os grupos parceiros ficarão desenhados mais próximos do centro, que simboliza a própria comunidade, e os grupos mais distantes serão os que têm pouca relação com a comunidade.

O Diagrama de Venn normalmente é construído na plenária geral dos atores, sendo mediado por um articulador. A partir de um conjunto de círculos concêntricos, pré-desenhados, são colocadas uma a uma tarjetas com desenho (ou nomes) dos grupos ou instituições que se relacionam com a comunidade e que estão sendo analisados: igreja, polícia, prefeitura, Emater, ONG etc. Essa tarjeta deve ser posicionada

Figura 7 - Diagrama de Venn.



Fonte: Elaborado pelo autor (2006).

no diagrama, aproximando-se ou afastando-se do centro, conforme as opiniões do coletivo sobre a proximidade ou não de relacionamento com a comunidade.

O articulador mostra a tarjeta que representa uma entidade e pergunta ao coletivo se ela está perto da comunidade ou distante. Cabe a ênfase de que não se está dialogando sobre aspectos físicos, mas sim relacionais. A plenária reagirá buscando argumentos que justifiquem proximidade ou distanciamento. O articulador vai construindo os consensos até atingir o ponto de fixação da tarjeta no diagrama. Na sucessão do debate sobre as entidades, vai se constituindo um diagrama com um campo de forças das relações entre as instituições do ponto de vista dos comunitários.

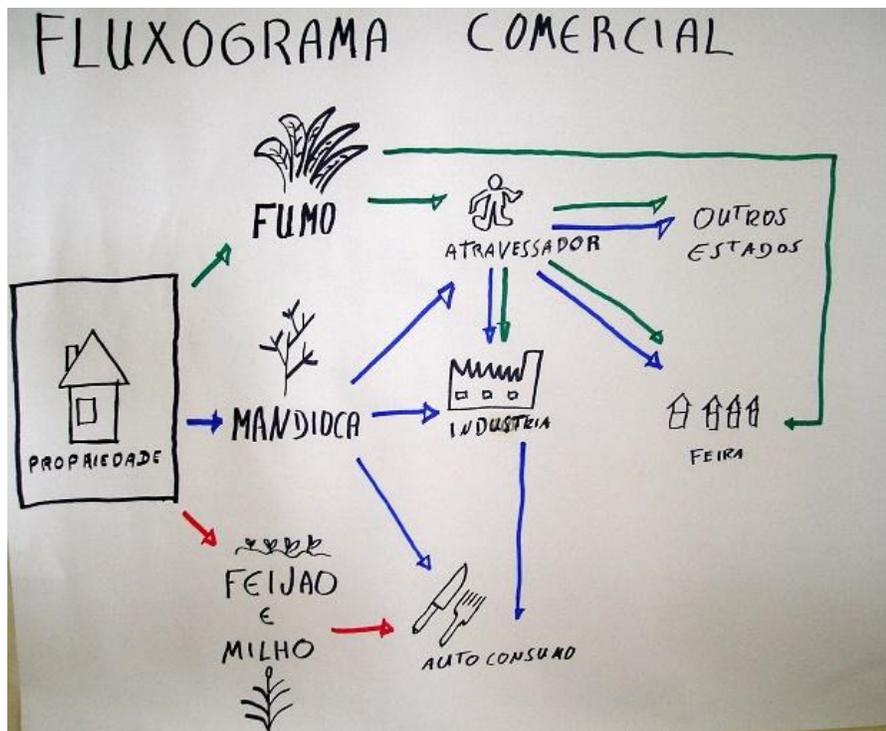
Nesse diagrama, de fácil visualização e entendimento, é possível a percepção dos grupos e das instituições parceiras da comunidade, bem como das ligações que naquele momento estão distantes e que podem ser importantes em um processo de desenvolvimento. Nesse processo de autodiagnóstico comunitário, muitas vezes se percebe que o afastamento de grupos importantes podem ser a fonte inicial de problemas comunitários.

Outras ferramentas participativas utilizam diagramas para o entendimento do fluxo de aspectos comerciais ou focados na própria produção agropecuária. As ferramentas de fluxograma normalmente são construídas por grupos focais de atores escolhidos da plenária (Figura 8). São atores mais ligados ao comércio ou mesmo diretamente envolvidos nas atividades de produção.

A construção da ferramenta normalmente é realizada por um grupo focal de atores, ou seja, pessoas que estão diretamente envolvidas com o tema do comércio ou da produção. O grupo ideal de atores deve girar entre 5 e 10 pessoas, respeitando diferenciações observadas nas ferramentas mais holísticas. Essa divisão é um cuidado metodológico de responsabilidade do articulador.

O articulador, como pergunta orientadora, propõe ao grupo a construção do desenho do caminho que as principais produções agropecuárias percorrem na sua comercialização: a partir da casa dos agricultores, para onde circulam as produções? Muitas vezes são identificados valores de comercialização em cada etapa e principalmente citados os atores envolvidos com transporte, agroindustrialização e aquisições.

Figura 8 - Fluxograma comercial.



Fonte: Elaborado pelo autor (2006).

O material necessário para o desenho de mapas são folhas de papel grandes, tipo papel pardo, canetas, lápis, lápis de colorir, giz de cera, régua e materiais escolares que os atores entendam que possam ajudar. O apoio de uma mesa na oficina de construção do diagrama é essencial.

O fluxograma de comercialização é utilizado na reflexão grupal das etapas de uma cadeia produtiva, da identificação dos atores envolvidos e da externalização de possíveis processos de exploração comercial.

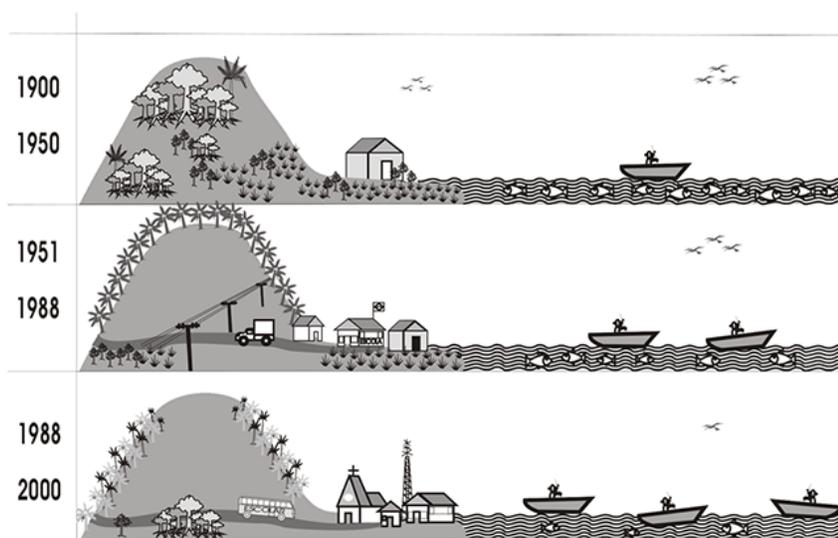
DESENHANDO CALENDÁRIOS E MATRIZES

Os calendários e matrizes são formatos de ferramentas participativas que possibilitam múltiplos usos dentro de um DRP. Nesse texto, será exposto o calendário histórico enquanto ferramenta de observação geral e mais ampla, o calendário sazonal como uma ferramenta focal construída por grupos interessados e a matriz FOFA como uma possibilidade do uso como ferramenta estratégica de planejamento.

O calendário histórico (Figura 9), também conhecido como itinerário de desenvolvimento ou linha do tempo, é uma ferramenta que tem como objetivo o entendimento da sucessão histórica dos fatos, das experiências e das mudanças pelas quais passaram as comunidades rurais. Ele busca compreender as etapas sucessivas de desenvolvimento comunitário e as causas e conseqüências das rupturas ou crises que ocorreram entre cada etapa. Esse exercício coletivo de construção da história tende a produzir um conjunto de ensinamentos comuns que são importantes para os passos futuros dos grupos comunitários.

Essa ferramenta é utilizada no início de um DRP, quando estão sendo construídos coletivamente os marcos do diagnóstico, e tem como característica a busca de informações gerais, que é edificada por um grupo de atores escolhidos dentro da comunidade pela sua maior experiência ou tempo vivido. Essa escolha deve ser metodologicamente orientada pelos articuladores no sentido de a composição contemplar homens e mulheres, evitando um viés de parte da comunidade ou de algum grupo específico.

Figura 9 - Calendário histórico.



Fonte: Elaborado pelo autor (2006).

A ferramenta normalmente é produzida em duas etapas. Na primeira fase, é necessária a presença de dois articuladores. Um tem a função de dialogar com os atores, enquanto o segundo escreve as tarjetas que serão posicionadas pelo primeiro em um painel móvel. O articulador

principal deve utilizar perguntas norteadoras para encaminhar o debate entre os atores. Elas devem buscar informações sobre o início da comunidade, fatos marcantes, questões ambientais, variações populacionais da comunidade, surtos de desenvolvimento, entre outros.

As intervenções dos atores normalmente são amplas e trazem várias informações comunitárias mescladas com fatos pessoais de suas famílias, que também não necessariamente respeitam uma ordem cronológica. Essas falas, traduzidas em palavras-chaves nas tarjetas, são colocadas no painel móvel seguindo uma cronologia. Esse diálogo entre os atores paulatinamente vai enriquecendo o calendário com fatos e experiências.

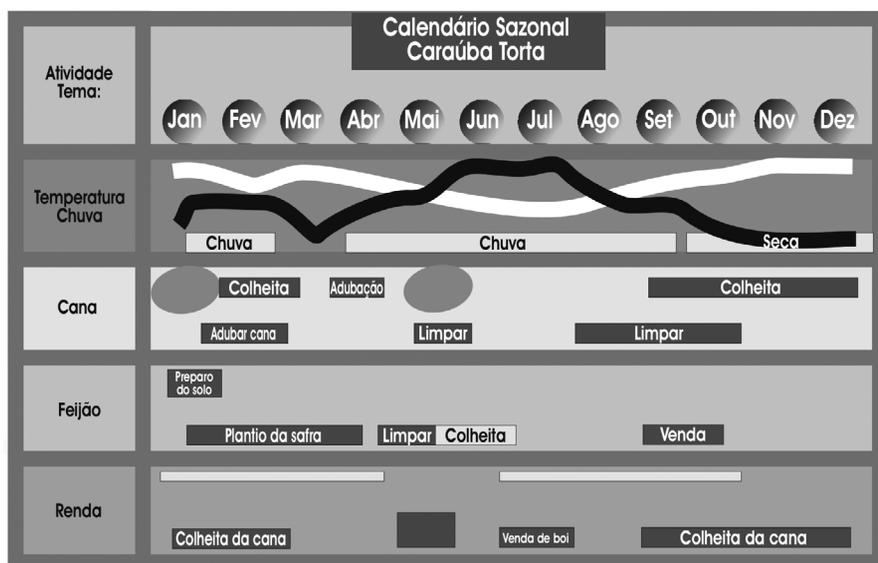
Quando ocorrer uma saturação das informações, o articulador buscará a construção, com os atores, das etapas ou fases passadas pela comunidade. Esse exercício é facilitado pela exposição das tarjetas dentro de uma linha temporal no painel móvel. Na visualização das fases de desenvolvimento de uma comunidade, é possível compreender suas características sociais, ambientais e econômicas, assim como as crises que levaram à separação dessas fases.

Um segundo momento da ferramenta do calendário histórico é a proposta ao grupo de atores da construção de um desenho que represente cada uma das etapas. Esse exercício de desenho permite a tradução coletiva das informações sistematizadas.

Uma segunda ferramenta que utiliza o formato de calendário e matrizes é o calendário sazonal (Figura 10), que possui a função de um diagnóstico focalizado. Nessa ferramenta, busca-se o entendimento sobre os ciclos naturais sazonais que influenciam as produções, sejam cultivos, criação animal ou outras atividades produtivas dos atores.

O grupo de atores que realiza essa ferramenta focal normalmente é formado pelos atores que exercem atividades produtivas, em geral na agropecuária. Muitas vezes os articuladores promovem a construção desses calendários em locais de trabalho para gerar a possibilidade de visualização no campo de instrumentos e técnicas agropecuárias.

Figura 10 - Calendário Sazonal.



Fonte: Elaborado pelo autor (2006).

A construção coletiva dessa ferramenta focal envolve entre 5 e 10 pessoas, respeitando diferenciações observadas nas ferramentas mais holísticas. Essa divisão é um cuidado metodológico de responsabilidade do articulador. Ele pode, previamente, produzir um calendário com a divisão dos meses do ano e espaços em branco para a construção através de tarjetas ou desenhos dos cultivos e criações mais importantes para a comunidade, bem como seus itinerários técnicos.

A pergunta orientadora para o grupo iniciar a construção do calendário sazonal deve ser sobre as principais atividades de produção (por exemplo, cultivos e criações que são desenvolvidos na comunidade), buscando estabelecer uma situação mediana com a representação um aspecto geral da comunidade e o envolvimento dos atores nos itinerários técnicos. Ao final, são identificadas as interações com os ciclos naturais, como as épocas de chuvas, os ventos e o frio, bem como os momentos de fluxo de renda. O material necessário para o desenho dos calendários são folhas de papel grandes, tipo papel pardo; canetas; lápis; lápis de colorir; giz de cera; régua; materiais escolares que os atores entendam que possam ajudar.

Essa ferramenta possibilita uma visão sistêmica dos itinerários técnicos dos cultivos e criações, apontando os momentos de maior concentração do uso da força de trabalho e momentos de entressafra. Agregada a essas informações, são colocados outros dados referentes às variações ambientais durante o ano (frio, seca, época de ventos, entre outros), bem como a variação dos rendimentos financeiros que influenciam sistemicamente a produção. A visualização do calendário sazonal é simples e interativa, comunicando muitos fatos diretamente.

Os calendários sazonais muitas vezes são construídos por grupos de atores em locais de trabalho como lavouras ou criatórios no intuito da visualização prática dos equipamentos de ação. Nesse caso, existe a possibilidade alternativa da construção do calendário diretamente no chão, utilizando desenhos e pedaços de paus e pedras. Esse formato exige o acompanhamento da técnica da fotografia para o registro da ferramenta.

A matriz de Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças (Matriz FOFA) é caracterizada por uma análise situacional focada na organização comunitária. Ela tem como objetivo a criação de estratégias grupais para o fortalecimento dos pontos positivos e, ao mesmo tempo, da mitigação dos pontos negativos. Essa ferramenta pode ser utilizada em várias etapas de um DRP, mas tem se mostrado eficiente especialmente na etapa final de planejamento das ações e encaminhamento das demandas. O seu formato é assemelhado à chamada matriz *SWOT*, ferramenta de gestão administrativa utilizada no mundo empresarial; porém, enquanto ferramenta participativa, possui diferenças fundamentais.

Essa matriz é dividida em quatro quadrantes. Na coluna da direita, estão alocados o ambiente interno da comunidade; na coluna da esquerda, o ambiente externo. Na linha superior, ficam os pontos positivos da comunidade; na linha inferior, os pontos negativos (Figura 11).

Figura 11 - Matriz FOFA.

Fortalezas	Oportunidades
Fraquezas	Ameaças

Fonte: Elaborado pelo autor.

A ferramenta é construída em plenária dos atores, normalmente após a fase de diagnóstico que é realizada como um conjunto de outras ferramentas, buscando a conformação de um senso comum em relação à comunidade.

Nessa ferramenta, como em outras citadas anteriormente, é necessária a presença de dois articuladores, com os papéis de moderação do debate e condução das perguntas orientadoras (articulador principal) e de escrever as tarjetas a partir das falas dos atores. Comumente, os articuladores apresentam a matriz montada em branco no painel móvel e, através de perguntas norteadoras, vão compondo a ferramenta com tarjetas baseadas nas falas dos atores.

O articulador principal, de posse da tarjeta que representa a expressão da ideia apresentada por um ator, pergunta ao grupo se o elemento em análise é um ponto positivo ou negativo e, na sequência, se é de domínio interno ou externo à comunidade. Posteriormente, aloca a tarjeta no quadrante correto. Paulatinamente, a ferramenta vai se formando no debate.

A segunda etapa da ferramenta utiliza a técnica da divisão do grupo em subgrupos para a construção coletiva de estratégias comunitárias de fortalecimento dos pontos positivos (fortalezas e oportunidades) e redução dos pontos negativos (fraquezas e ameaças). Esses subgrupos sistematizam o debate interno em tarjetas que serão em número inferior aos componentes do subgrupo. Finalizando, são apresentadas as tarjetas e sistematizadas em *nuvens* para a definição estratégica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia central deste capítulo foi apresentar e comentar um encaideamento lógico do uso de ferramentas participativas, mesclado com técnicas de dinâmicas de grupos e dicas práticas emergidas da experiência em trabalhos comunitários. Entende-se, no entanto, que é necessário colocar o conjunto metodológico apresentado dentro de um contexto de uma oficina de diagnóstico e planejamento participativo para indicar uma possibilidade pragmática de seu uso.

Normalmente, esses processos participativos comunitários são desenvolvidos em oficinas nas quais a presença dos atores locais é provocada por convites estrategicamente realizados em um período anterior. A presença de um conjunto majoritário dos atores comunitários é condição fundamental para o processo participativo.

Na oficina, também chamada de “plenária”, os articuladores desenvolvem um conjunto de ferramentas participativas de cunho “geral”, ou seja, que buscam a construção de conhecimentos amplos e holísticos da comunidade. Essa é considerada a primeira etapa de um DRP. As ferramentas normalmente utilizadas nessa etapa são, por exemplo, o mapa comunitário, o Diagrama de Venn e o calendário histórico.

Dentro da fase de diagnóstico comunitário, em uma segunda etapa, após a plenária das ferramentas gerais, normalmente são construídas ferramentas *focais* junto de grupos de atores localizados. Elas buscam o entendimento sistêmico de processos que ocorrem dentro da comunidade, como os itinerários técnicos de cultivos e criações, o circuito de comercialização ou as características de uma dada propriedade. As fer-

ramentas apresentadas no texto que são utilizadas com esse intuito são o calendário sazonal, o fluxograma comercial e o mapa da propriedade. Muitas outras ferramentas podem colocar luz em outros focos, como as relações de gênero, o papel dos jovens ou o autoconsumo familiar. De todo modo, a opção neste texto foi apresentar um extrato representativo desse universo.

O final da etapa de diagnóstico ocorre em uma segunda plenária dos atores dentro da comunidade. Ela tem a função de apresentar o conjunto de ferramentas desenhadas pelos atores e validar as informações socialmente construídas. Nesse mesmo momento, começa a fase de planejamento comunitário, entendendo-se que existem condições favoráveis em razão do consenso exposto nas ferramentas. A ferramenta apresentada no texto que auxilia os agricultores nessa etapa é a matriz FOFA.

Para além de apresentar e comentar as ferramentas participativas, enfatizou-se o uso de tarjetas, a visualização móvel e o papel dos articuladores em um processo participativo. Buscou-se mesclar o uso de técnicas de dinâmicas de grupo para a ampliação do debate entre os atores.

Finalizando, espera-se que esse *diálogo sobre ferramentas participativas* possa ter despertado interesses em aprofundamento no tema, bem como na experimentação de processos de mediação social com ênfase em construções sociais participativas.

REFERÊNCIAS

CHAMBERS, R. *Challenging the professions: frontiers for rural development*. London: Intermediate Technology Publications, 1994.

GEILFUS, F. *80 herramientas para el desarrollo participativo: diagnostico, planificacion, monitoreo, evaluacion*. El Salvador: IICA-GTZ, 1997.

HEEKS, R. *The tyranny of participation in information systems: learning from development projects*. Manchester: University of Manchester, 1999.

JENNINGS, R. *Participatory development as new paradigm: the transition of development professionalism*. Washington: USAID, 2000. Disponível em: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnacq066.pdf. Acesso em: 28 maio 2022.

VERDEJO, M. E.; COTRIM, D. S.; RAMOS, L. *Diagnóstico Rural Participativo: guia práctico de DRP*. Brasília: MDA-SAF-DATER, 2006.

7

A sistematização de experiências e a aplicação em Agroecologia

Fábio Kessler Dal Soglio

Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes, em busca de novas e mais variadas interfaces (Santos, 1988).

Quando se pensa em Construção do Conhecimento Agroecológico (CCA)¹ ou em Agroecologia, imediatamente se associa o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento local. Uma questão comum, então, é como podemos acessar esse conhecimento local. Quais métodos ou fontes de informação estão disponíveis e como podemos acessá-las? Por suas características, estando ao mesmo tempo disperso, mas sendo localmente colocado em prática, o conhecimento local, também conhecido por “senso comum”, não costuma estar congelado em livros ou manuais acadêmicos: precisa ser alcançado a partir dos atores que o colocam em uso e que, sempre experimentando como melhorar suas práticas, promovem seu constante desenvolvimento. É por isso que a sistematização das experiências dos atores, e dos conhecimentos que elas geram, é uma ferramenta interessante para a Agroecologia, uma interface com conhecimentos localmente apropriados.

O conhecimento científico, em geral, é registrado nas publicações científicas, estando devidamente processado, compilado e organizado. Assim, na academia, se acredita que, para estar atualizado em qualquer

1 Décio Cotrim, no Capítulo 4 deste livro, define a Construção do Conhecimento Agroecológico como “um processo relacional entre os atores dentro das arenas, tendo estes a capacidade de agência para construir projetos diferenciais para suas vidas. [...] o conhecimento empírico e científico das características ambientais do ecossistema e as propriedades sociais do grupo são os objetos do debate entre os atores. A totalidade do processo é voltada para o caminho de uma transição agroecológica construída coletivamente pelos atores e orientada a caminhos sustentáveis de desenvolvimento rural”.

campo do conhecimento, basta fazer uma “revisão bibliográfica”. Evidentemente, isso não é verdade. Além de desconsiderar outros tipos de conhecimento, ignora a velocidade de geração de novos conhecimentos, os defeitos e preconceitos da comunicação científica, e as limitações da visão cartesiana que ainda impera, e que desconsidera perspectivas interdisciplinares. O “estado da arte” do conhecimento científico não está ampla e livremente disponível nas publicações científicas. Ainda assim, podemos considerar que uma parte significativa do conhecimento científico está organizada e acessível, e isso precisa ser assim, porque a Ciência depende da divulgação e da discussão dos conhecimentos gerados para continuar a se desenvolver. Um cientista que não divulga seu trabalho não existe para a Ciência.

Por outro lado, o conhecimento local está nas práticas e nas crenças dos atores locais, e são recebidos, percebidos, gerados e modificados ao longo das suas vidas à medida que aplicam os conhecimentos que lhes chegam por diferentes caminhos, nos seus cotidianos, e aprendem com suas experiências. Esse conhecimento, distribuído e aplicado, tem um valor comparável ao da Ciência, apresentando sua própria forma de organização e de acesso, e vai sendo, ao longo de um longo tempo, selecionado, categorizado, melhorado e compartilhado em um processo constante de construção do conhecimento. Entretanto, os processos de organização e disponibilização desse conhecimento dificilmente se dão pelos mesmos meios utilizados pelas Ciências. Eles estão diluídos na sociedade, na forma de conhecimento tácito, de história oral, de tradições e de culturas locais, e são repassados a outros grupos ou às futuras gerações por meio do “ensinar fazendo”.

Para a CCA, como já dito, o diálogo entre essas duas formas de conhecimentos, o científico e o empírico, é essencial. Essa interação acelera a geração e aplicação das inovações e das novidades dos agricultores, aqui entendidas como discutido por Flávia Charão-Marques no capítulo 2 deste livro,² produzindo conhecimentos contextualizados e adaptados ao longo do tempo para cada agroecossistema. Dessa forma, a organização dos conhecimentos locais e a gestão contínua dos processos de diálogo de saberes e de construção do conhecimento agroecológico, com a participação de diversos atores, passa a ser fundamental. São os atores, agricultores, técnicos e pesquisadores que, analisando contextos e práticas locais, estabelecem objetivos para a construção de conhecimentos e, conseqüentemente, suas metas de desenvolvimento.

A SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS COMO FERRAMENTA DE CCA

Muitas são as “experiências em Agroecologia”, processos de construção do conhecimento agroecológico, apoiadas em projetos ou programas de desenvolvimento e orientadas pela perspectiva de integração de conhecimentos. Essas experiências são colocadas em prática junto a comunidades locais ou em agroecossistemas específicos. Entretanto, muitas dessas experiências não estão preparadas para resgatar suas histórias, analisar seus resultados e divulgar as lições que aprenderam.

2 Para Flávia Charão-Marques, o processo de inovação tem se caracterizado pela padronização e pela replicabilidade, ocorrendo primeiramente em um mundo externo ao da produção e, em geral, sendo incorporado a artefatos que podem ser transpostos de um local para outro, independentemente do contexto no qual será utilizado. Em sentido contrário, surge a noção de “novidades na agricultura”, que fundamentalmente difere da inovação por se fundar em um processo altamente localizado, dependente das pessoas, do tempo e dos ecossistemas locais, além dos repertórios culturais nos quais a organização do trabalho está envolvida. Isso não quer dizer que as novidades não possam vir a constituir inovações, a depender de suas propriedades e/ou do contexto.

A capacidade de registrar e analisar o processo vivido, e de compartilhar com outros as lições aprendidas em uma experiência em Agroecologia é muito importante. Isso porque, além de permitir a divulgação dos conhecimentos gerados, permite que os atores envolvidos entendam o processo vivido, seus avanços e dificuldades, o que é fundamental para que possam planejar a continuidade do mesmo.

É nesse sentido que a Sistematização de Experiências em Agroecologia aparece como importante ferramenta de registro, avaliação e divulgação da construção do conhecimento. Há vários modelos de Sistematização de Experiência, em geral derivados da área da educação, que podem ser aplicados com sucesso em Agroecologia. Entretanto, além de seguir alguns princípios gerais, as sistematizações devem ser adaptadas às diferentes necessidades de cada situação, bem como aos diferentes objetivos que possam assumir. Elas podem ser aplicadas à organização e análise de conhecimento local já existente ou a processos de construção de conhecimento em andamento, tanto em grupos de atores como em experiências individuais. Assim, seja na perspectiva da produção de novidades, como, por exemplo, na pesquisa participativa, seja na de construção do conhecimento agroecológico, a sistematização é uma ferramenta útil na promoção de dinâmicas de desenvolvimento autônomas, equitativas e sustentáveis.

Diferentes estratégias de sistematização de experiências, bem estruturadas, são encontradas em manuais ou outras mídias, e ajudam a estabelecer metas e procedimentos. Entretanto, nem sempre os modelos propostos nos manuais são os que melhor se ajustam aos diferentes contextos. Essas estratégias podem servir como exemplos práticos e facilmente aplicáveis, desde que adaptadas à realidade de cada situação.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar algumas considerações sobre a sistematização de experiências, suas bases teóricas e seu desenvolvimento em diferentes campos, especialmente em Agroecologia. Também serão apresentados alguns modelos que podem ser aplicados na construção do conhecimento agroecológico.

BASES CONCEITUAIS E APLICAÇÕES

Segundo Jara-Holliday (2012), a sistematização de experiências é um marco na construção do conhecimento desde meados do século XX, tomando por base ideias sobre a educação popular como as defendidas por Paulo Freire. Em 1969, Paulo Freire, que estava refugiado no Chile, publicou o livro *Extensión o Comunicación?* (“Extensão ou comunicação?”), que é ainda hoje um texto fundamental sobre o diálogo entre técnicos e agricultores na construção do conhecimento. Segundo Freire (1983, p. 60):

Não serão raras as ocasiões (já o dissemos em outros momentos deste ensaio, mas o repetimos) em que o que é problema real para nós não o é para os camponeses, e vice-versa. Não são raras também as ocasiões em que os camponeses, apesar de sua base cultural mágica, revelam conhecimentos empíricos apreciáveis, em torno de questões fundamentais de técnicas agrícolas. Em qualquer das hipóteses, se se considera a dialogicidade da educação, seu caráter gnosiológico, não é possível prescindir de um prévio conhecimento a propósito das aspirações, dos níveis de percepção, da visão do mundo que tenham os educandos — em nosso caso, os camponeses.

Existem diferentes (ou, talvez, insuficientemente refinados) conceitos de “sistematização”. De maneira geral, trata-se da organização de conhecimentos e de experiências que surgem da prática, com as quais se aprende; ao serem identificados seus pontos fracos, são melhorados. Sistematizar, nesse sentido, é ir além de simplesmente registrar e descrever uma experiência. Ao sistematizar uma experiência, é preciso ser capaz de apreender a partir da prática, construindo novos conhecimentos.

Com base em estudos de casos, é possível apontar para algumas características que são comuns a sistematizações bem-sucedidas. De acordo com Jara-Holliday (2012), a sistematização de uma experiência deve: 1) ser capaz de reconstruir o histórico do processo; 2) identificar e explicar as mudanças que aconteceram ao longo do tempo; 3) a partir de um olhar crítico sobre sua própria realidade, definir novos objetivos. Além disso, a sistematização deve reconhecer e valorizar os saberes de todos os atores envolvidos e permitir a construção de novos conhecimentos, ampliando horizontes. Isso aponta para a interconexão das sistematizações de experiências e a aplicação de ferramentas participativas que, como já descrito em capítulos anteriores, dão voz aos atores.

Além disso, Jara-Holliday (2012) considera que a sistematização de experiências serve de complementação para pesquisas que se abrem para o conhecimento de diferentes contextos e realidades, produzindo um valioso banco de dados que, além de permitir uma perspectiva analítica, também organiza o histórico e a memória. Nesse sentido, é fundamental que os atores das experiências participem ativamente da sua sistematização, mesmo que contando com o apoio de facilitadores e mediadores. É só através da participação de todos os atores que se con-

segue sintetizar uma experiência, reunindo suficiente informação para analisar de forma consistente o que foi realizado e apontar para conclusões que permitam planejar e executar os próximos passos. Como diz Adriana Galvão Freire (2006, p. 4):

Sendo um processo necessariamente coletivo, a sistematização contribui para a recuperação e a ordenação da memória da experiência vivenciada conjuntamente; para distinguir seus erros; para identificar suas potencialidades; e extrair ensinamentos inspiradores de futuras ações.

Ao destacar as características das sistematizações, que promovem a participação, a agência dos atores e a análise do contexto local a partir das práticas, não se está excluindo ou criticando outras formas de construção de conhecimento: a opção pela sistematização de experiências não exclui necessariamente outros métodos de registro e análise de processos de desenvolvimento. O que se está destacando é o fato de essa ferramenta ter, se forem garantidas certas condições, potencial para desenvolver conhecimentos práticos contextualizados. Além de permitir conhecer especificidades de cada agroecossistema, a sistematização vai além da descrição dos fatos, ao promover a análise das experiências vividas, a reflexão sobre as lições apreendidas e a divulgação do conhecimento construído.

Entretanto, por apresentar um grau de complexidade maior, uma sistematização exige também capacidade crítica dos participantes, tanto dos atores como dos mediadores. Isso porque, para que se possa ir além da simples descrição dos processos, não é suficiente que se tenha apenas a boa vontade dos atores: deve-se analisar, em profundidade, a

conjuntura na qual os processos se desenvolveram, com visão crítica da execução e dos resultados, apontando possíveis novas direções, garantindo a continuidade da construção de conhecimentos.

Assim, ao sistematizarmos a experiência de uma comunidade que está em fase de conversão dos sistemas produtivos para sistemas agroecológicos, não basta descrever as técnicas utilizadas ou as formas de comercialização desenvolvidas: é preciso também analisar e explicar o contexto em que o processo foi iniciado, as motivações dos atores, como se deu a participação ao longo do tempo, que condicionantes internas e externas facilitaram ou dificultaram a conversão dos sistemas, como os atores resolveram os problemas que foram aparecendo e tantas outras questões críticas que surgem quando se analisa a fundo um processo de transição agroecológica.

A complexidade de uma sistematização, no entanto, não é um impeditivo à sistematização, desde que esta seja realizada de forma metódica. Os modelos existentes trazem sugestões de passos a serem seguidos, já testados na prática em diferentes regiões e contextos, e ajudam a planejar e executar as sistematizações de experiências. Entretanto, antes de se iniciar uma sistematização, seja aplicando um método entre os vários já testados ou desenvolvendo uma estratégia própria, é importante conhecer um pouco da história, dos princípios que devem ser considerados pelos projetos e até dos problemas que podem ocorrer.

HISTÓRICO

A sistematização de experiências deu seus primeiros passos na América Latina, por volta das décadas de 1950 e 1960, na área do Serviço Social (Jara-Holliday, 2012). Na época, predominava a perspectiva norte-americana de “Assistência Social” não contextualizada, que buscava ajustar a sociedade a padrões estabelecidos como ideais. Nos países latino-americanos, no entanto, passou-se a questionar essa perspectiva, pois ela não considerava a realidade e o conhecimento de cada local. Na década de 1970, esse debate recebeu um impulso dos movimentos sociais que questionavam os modelos de dependência e as políticas públicas definidas de cima para baixo, influenciados pelo trabalho de Paulo Freire. Mesmo com as dificuldades impostas pelas ditaduras militares na América Latina, ao longo das décadas de 1970 e 1980 houve um avanço considerável na valorização das experiências locais e no desenvolvimento de métodos que permitiam sistematizá-las. Esse avanço esteve, muitas vezes, associado aos movimentos de resistência política.

Nas décadas de 1980 e 1990, duas perspectivas de educação, conforme Jara-Holliday (2012), contribuíram com a adoção da sistematização de experiência em outras áreas, para além do Serviço Social. Foram elas: a Educação de Adultos, com experiências em diferentes países latino-americanos; e a Educação Popular, conduzida principalmente no Brasil, com base na “Pedagogia da Libertação” de Paulo Freire, mas que também foi marcante em outros países da região.

Segundo Verger (2007), essas duas perspectivas foram apoiadas pela “Teologia da Libertação” e pela “Teoria da Dependência”, e animaram, no final do século XX, diferentes coletivos e movimentos sociais,

os quais passaram a atuar junto às comunidades locais buscando a promoção da agência social e do ativismo político. Isso foi especialmente importante em um contexto marcado pela crise econômica que então se estabeleceu na maioria dos países latino-americanos. Sem esquecer experiências desenvolvidas em Cuba, exemplos de educação popular também foram destaque na Revolução Sandinista na Nicarágua, nas Comunidades de População em Resistência da Guatemala, assim como em organizações populares no Brasil, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A ideia de aprender pela prática e as ferramentas utilizadas na sistematização de experiências logo passaram a ser adotadas em diferentes áreas, inclusive na Agroecologia, que tem na sua gênese a valorização do conhecimento local. Tanto organizações não governamentais (ONGs) como diferentes agências financiadoras de projetos, ligadas principalmente a governos europeus, passaram a adotar a sistematização de experiências como ferramenta de construção do conhecimento agroecológico.

Em 1983, por exemplo, a Fundação ILEIA - Centre for Learning on Sustainable Agriculture (“Centro para o aprendizado em agricultura sustentável”), ONG com sede no Reino dos Países Baixos, passou a publicar uma revista, a *ILEIA Newsletters*, renomeada *LEISA Magazine* em 2000 e *Farming Matters* em 2009, servindo de inspiração para gerações de agricultores e técnicos em Agroecologia. Essa revista, que publicava principalmente sistematizações de experiências de práticas em Agroecologia, deu origem a uma rede internacional de ONGs, a *AgriCultures Network* (AN), que passou a publicá-la em diferentes idiomas, divulgando experiências desenvolvidas em todo o mundo. Em 2017, o ILEIA foi ex-

tinto, deixando de publicar sua revista após 34 anos. No entanto, suas funções foram repassadas para a rede que ajudou a construir (ILEIA, 2017). No Brasil, a AS-PTA - Agricultura Familiar e Agroecologia, ONG fundada em 1983, publica a revista *Agriculturas: experiências em Agroecologia* desde 2004, tendo como título do seu primeiro editorial “Experiências evidenciam: uma outra agricultura é possível. Aprendamos com elas...” (Petersen, 2004), salientando o foco em aprender com a prática.

Entre 2004 e 2005, buscando desenvolver melhor uma metodologia de trabalho para sistematizações de experiências em Agroecologia, o ILEIA realizou um projeto para definir um método para a sistematização de experiências em agricultura sustentável. Desse projeto, resultou o manual *Aprender com a Prática: uma metodologia para sistematização de experiências* (Chavez-Tafur, 2007), que apresenta um dos métodos de sistematização de experiências em Agroecologia utilizado na América Latina. De acordo com Chavez-Tafur (2007), esse manual foi construído a partir das experiências de muitos anos de um grande conjunto de organizações. Segundo ele:

O manual não se aprofunda nos aspectos teóricos relacionados com o que é ou o que deveria ser uma sistematização. Ele apresenta um método prático, como uma forma de apoio à tarefa de descrever e analisar as experiências, a fim de alcançar sua completa sistematização. Nossa intenção é mostrar que sistematizar não tem que ser um processo difícil ou complicado (Chavez-Tafur, 2007, p. 10).

Entre as organizações que promovem a aplicação de ferramentas participativas e métodos de sistematização de experiências, destaca-se a Agência de Cooperação Técnica Alemã (antiga GTZ, hoje Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit - GTI). Essa agência é responsável pela disseminação de diferentes métodos participativos de diagnósticos e planejamento. Um exemplo é o Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), já discutido em capítulos anteriores deste livro, que foi aplicado no projeto Pró-Renda, desenvolvido em diferentes regiões do Brasil (Valente, 2010). O DRP ainda é frequentemente adotado como ferramenta de planejamento de ações voltadas à transição agroecológica. O manual *Diagnóstico Rural Participativo: um guia prático* (Verdejo; Cotrim; Ramos, 2006) apresenta de forma bastante acessível os princípios e as ferramentas úteis para a realização de um DRP.

Desde o início do século XXI, a sistematização de experiências passou a ser uma ferramenta adotada por diferentes instituições e agências internacionais de fomento ao desenvolvimento. Muitas delas promovem cursos de habilitação de mediadores e divulgam seus métodos em manuais disponibilizados em diferentes mídias. É o caso da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), que utiliza o *Guía Práctica para la Sistematización de Proyectos y Programas de Cooperación Técnica* (Acosta, 2005) em seus cursos, e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), que entre 2011 e 2017 realizou a formação de técnicos em metodologia de sistematização de experiências (Bueno, 2017).

PRINCÍPIOS E CONDICIONANTES

A sistematização de uma experiência, segundo diversos autores, deve assumir alguns princípios (Verger, 2007; Jamir, 2007; Guijt et al., 2007; Jara-Holliday, 2012). Esses princípios buscam garantir que os atores possam externalizar os avanços objetivos alcançados pela experiência, do ponto de vista técnico ou organizacional, e as contribuições às suas próprias vidas, através de conquistas subjetivas, tais como capacidades, autonomia e qualidade de vida. Para que esses princípios sejam respeitados, existem condicionantes (Jamir, 2007; Jara-Holliday, 2012).

Ao destacar o caráter pedagógico das sistematizações de experiências, Verger propõe que devem ser assumidos princípios semelhantes aos da educação popular, que estimulem a formação de sujeitos críticos e criativos e desenvolvam capacidades para “compreender, propor, atuar e incidir em diferentes campos da vida econômica, social, política e cultural” (Verger, 2007, p. 603). Esse autor, então, apresenta quatro “princípios metodológicos e ideológicos” da sistematização de experiências:

- 1) unidade entre o sujeito e o objeto do conhecimento;
- 2) conhecimento localizado e orientado à prática;
- 3) historicidade da interpretação;
- 4) concepção dialética da realidade

O princípio de “unidade entre o sujeito e o objeto do conhecimento”, na perspectiva de Verger (2007), significa que, em uma sistematização de experiência, não se pode separar o objetivo do subjetivo, o ideológico do afetivo. Os atores vivem uma experiência em seu todo, e isso deve ser preservado, não se devendo focar em conhecimentos especí-

ficos. De fato, mesmo em Agroecologia, que tem na perspectiva sistêmica um de seus pilares, frequentemente há sistematizações orientadas ou aos objetos de especialidade dos mediadores ou aos objetivos das instituições que eles representam. Desse modo, são cometidos muitos dos erros dos pacotes tecnológicos resultantes do modelo cartesiano de ciência. Com um pouco de prática, no entanto, mediadores e instituições podem aprender a dar voz aos atores e à produção coletiva, que, como veremos adiante, são importantes condições pessoais, conforme explica Jara-Holliday (2012).

Chavez-Tafur (2007, p.16) também indica como princípios importantes a participação e a diversidade de opiniões, que devem ser garantidas durante a sistematização de uma experiência. Segundo ele:

Mais do que buscar um consenso forçado, extrair lições e produzir novos conhecimentos são tarefas mais simples quando se leva em conta a diversidade das opiniões e se consegue representá-las fielmente no processo de sistematização.

Ao propor como princípio o “conhecimento localizado e orientado à prática”, Verger (2007) entende que o conhecimento gerado pelas sistematizações de experiências é, antes de tudo, um conhecimento local, válido para as condições em que foi desenvolvido, sejam elas ambientais, sociais, econômicas, culturais ou sociais. Chavez-Tafur (2007) observa que o contexto em que uma experiência se realizou deve ser considerado, no tempo e no espaço, buscando-se a compreensão dos antecedentes, o histórico e a duração, assim como o alcance territorial, permitindo a limitação da coleta de informações às que forem mais relevantes. Esse princípio combina bem com a discussão sobre a pesquisa

participativa aplicada à Agroecologia, apresentada no capítulo 9 deste livro. Pode-se dizer que os conhecimentos gerados e apreendidos na sistematização das experiências práticas têm uma visão sistêmica, que considera múltiplos fatores e, portanto, comunica-se facilmente com os modelos de pesquisa aplicada. Embora a visão sistêmica seja difícil para muitos mediadores, acostumados a buscar categorias pré-definidas para organizar os tipos de conhecimento, é um exercício de superação e uma oportunidade para entender o conhecimento contextualizado, aprendido da prática, e para conectá-lo ao conhecimento acadêmico.

Verger (2007) também propõe o princípio da “historicidade da interpretação”. Para ele, as sistematizações devem questionar a realidade, rompendo com a acomodação e a submissão das comunidades, reforçando a agência dos atores e o protagonismo para o desenvolvimento local. Esse princípio, que pode ser encontrado no debate sobre agência e resistência dos agricultores na Perspectiva Orientada aos Atores (POA) (Long; Ploeg, 1989), reconhece não ser fácil romper com a submissão às relações de poder estabelecidas.

Atores e mediadores estão, de certa forma, submetidos a condicionantes do sistema, o que muitas vezes é percebido como acomodação e falta de vontade de mudar. No caso da agricultura, isso pode representar uma relativa submissão dos agricultores ao modelo de geração e transferência de tecnologias das instituições associadas à modernização da agricultura. No entanto, é preciso considerar que os atores têm estratégias de resistência que passam, muitas vezes, despercebidas, ou que são propositalmente invisibilizadas nas interfaces atores/instituições. Essa situação é muito frequente nas interações institucionais com

a agricultura camponesa e a agricultura familiar: frequentemente, são observadas reações de surpresa dos técnicos da pesquisa e da extensão quando conhecem as novidades dos agricultores nas mais diversas áreas do conhecimento.

Assim, os projetos e os processos de sistematização devem considerar as dificuldades de uma aparente ausência de agência dos atores e desenvolver estratégias e métodos que a possam contornar. Como Jara-Holliday (2012) observa, ao propor uma visão crítica e reflexiva, a sistematização de experiências também promove importantes capacidades individuais e coletivas, despertando os atores para a construção de um conhecimento original e contextualizado, e para uma visão crítica com relação ao meio que estão inseridos. Nessa perspectiva, ferramentas que ajudem a entender o percurso histórico das comunidades e que valorizem seus modos de vida, suas conquistas e formas de resistência, podem ser utilizadas. O uso dessas ferramentas é apresentado por Cotrim, no capítulo 6, e seus limites são discutidos por Bracagioli Neto no capítulo 3.

Um último princípio proposto por Verger (2007) é o da “concepção dialética da realidade”. A realidade é feita da somatória de diferentes dimensões, que são entendidas apenas quando vistas em relação ao todo. Assim, para entendermos uma determinada realidade, deve-se considerar o contexto do momento, como se chegou a ele e as dinâmicas que o alteram constantemente. A sistematização de uma experiência deve estar preparada para isso, não apenas como registro, mas principalmente para facilitar aos atores envolvidos a reconstrução de suas histórias e a percepção do caráter dinâmico da realidade. Para isso, devem conside-

rar as interações entre diferentes dimensões, explicando o contexto em que vivem e visibilizando suas capacidades e limitações para alterá-lo. Chavez-Tafur (2007) vai adiante, destacando ser necessário ir além da mera descrição, analisando-se as experiências em profundidade. Para ele, é preciso “ter uma atitude crítica ao trabalho desenvolvido e a nós mesmos, tentando mostrar as coisas tais como foram e não como desejaríamos que tivessem sido” (Chavez-Tafur, 2007, p. 18).

A importância dos princípios propostos por Verger (2007) pode ser observada durante a realização de sistematizações de experiências, e por isso é preciso tomar alguns cuidados desde o momento inicial de planejamento. Guijt et al. (2007) fazem algumas recomendações que são úteis para instituições e equipes que se propõem a apoiar as sistematizações de experiências. Para eles, para que instituições e equipes aprendam com o tempo, desenvolvendo habilidades e ganhando confiança, devem iniciar realizando projetos de sistematização menos complexos. Para as instituições, a internalização do modelo de “aprender com a prática”, como modo de construção do conhecimento, é fundamental para que possam assegurar a continuidade das experiências. E os mediadores, que levam esse aprendizado para suas vidas, tornam-se mais questionadores e aprimoram suas capacidades de análise e de síntese.

Uma outra recomendação de Guijt et al. (2007) é a necessidade de se assegurar que, além dos elementos principais de um processo de sistematização, também se tenha abertura para aceitar mudanças e variações. Esse é um fundamento da prática pedagógica, pois mesmo que se tenha um planejamento detalhado, a realidade nem sempre segue um roteiro pré-estabelecido. Durante a execução de uma sistematização,

é comum surgirem novos temas e perspectivas. Ao mesmo tempo, os atores têm tempos e lógicas diferentes de construção do conhecimento em relação às instituições e aos mediadores. Isso leva à necessidade de se estar preparado para modificações no planejamento. A realidade, além de dinâmica, é diversa, e é preciso estar preparado para os ajustes necessários.

Guijt et al. (2007) também lembram que se deve garantir uma capacidade analítica ao processo. Esse caráter analítico da sistematização exige que se vá além das especificidades e das simples descrições de casos. Para isso, é necessária uma visão sistêmica, o que, de certa forma, condiciona que as equipes tenham uma formação multidisciplinar, estando preparadas para trabalhar na interdisciplinaridade. Como nem sempre a formação acadêmica tem esse foco, é na prática que muitas vezes ocorre essa formação, o que pode levar um certo tempo. É, no entanto, um investimento importante para instituições e para os mediadores, como aponta Jara-Holliday (2021) ao discutir condições pessoais e institucionais para as sistematizações, o que será abordado mais adiante.

Como uma última recomendação, Guijt et al. (2007) destacam a importância de se entender a diferença entre conclusões, ou recomendações, e as lições apreendidas. Tapella (2009, p. 77, tradução nossa) procura explicar essas diferenças com exemplos:

Uma conclusão é uma síntese de fatos confirmados relacionados a uma determinada situação (por exemplo, o projeto “A” não atingiu seus objetivos). Uma “recomendação” é uma ideia específica sobre como lidar com problemas específicos ou aproveitar oportunidades em uma dada situação (por

exemplo: para melhorar a qualidade do abastecimento de água, certas inovações devem ser adotadas). Por fim, uma “lição aprendida” é uma proposição generalizada sobre o que deveria acontecer, ou poderia acontecer, para que determinado resultado fosse alcançado ou certos inconvenientes a serem evitados (por exemplo: garantias de crédito solidário foram um instrumento eficaz para melhorar o reembolso taxa quando o sistema foi baseado em grupos de produtores com experiência associativa anterior).

Assim, para Guijt et al. (2007), as lições apreendidas dizem respeito aos atores envolvidos e ao contexto em que uma determinada experiência ocorreu. Essas lições aprendidas podem e devem ser divulgadas a outras pessoas que possivelmente vivem em contextos diferentes, mas que as podem aproveitar em parte ou integralmente. Entretanto, visto que é um conhecimento localizado e orientado à prática, é necessário ter conhecido o contexto, os processos e as temáticas que produziram essas lições, para melhor compreendê-las.

A execução de uma sistematização de experiência também depende de algumas condições preliminares. Para Jara-Holliday (2012), essas condições podem ser divididas entre pessoais e institucionais. Evidentemente, isso é importante tanto no caso de sistematizações promovidas por instituições como para aquelas realizadas pelos próprios atores, quando eles se propõem a sistematizar suas próprias experiências.

Como condições pessoais, Jara-Holliday (2012) destaca, inicialmente, que as pessoas envolvidas na equipe de mediadores precisam valorizar a experiência como fonte de aprendizagem, reforçando as lições aprendidas durante a experiência. Muitas pessoas, especialmente

os técnicos, foram educadas numa perspectiva estritamente acadêmica do conhecimento, e apresentam dificuldade ao lidar com outras formas de conhecimento. Assim, a todo momento procuram apresentar suas visões de mundo e suas explicações, quando deveriam dedicar suas atenções aos conhecimentos gerados pelas experiências que estão acompanhando.

Uma segunda condição, proposta por Jara-Holliday (2012), é o estabelecimento de condições para que a experiência possa se expressar da melhor maneira possível. Livrando-se dos preconceitos, os mediadores precisam ter sensibilidade para captar o mundo de informações que surgem durante uma sistematização. Essas informações aparecem em diferentes formas e conteúdos: não apenas nos momentos de aplicações de ferramentas, mas nas conversas informais, nas reações individuais e em outros momentos. Por isso, é preciso de abertura para receber todo o conjunto de informações.

Por último, Jara-Holliday (2012) propõe que a equipe de mediadores tenha capacidade de analisar e sintetizar as informações, indo além da simples descrição de um caso. Para isso, devem ter capacidade de abstração. Infelizmente, essa não é uma capacidade desenvolvida pelos currículos universitários e dos cursos técnicos, sendo necessário um esforço pessoal para desenvolvê-la. Cabe às instituições de ensino o desenvolvimento de currículos que possam habilitar pessoas para esse fim.

Além dessas condições pessoais propostas por Jara-Holliday (2012), podemos adicionar mais uma: a condição ética. As pessoas envolvidas em sistematizações devem responder claramente como pretendem usar as lições aprendidas em uma experiência. As sistematizações, sejam as que objetivam contribuir com o desenvolvimento de

uma experiência ou as que pretendem divulgar as suas lições apreendidas, apresentam múltiplos aspectos éticos que devem ser considerados: dizem respeito às pessoas envolvidas e as suas histórias de vida, à propriedade intelectual dos conhecimentos associados à experiência, às questões que possam envolver os direitos humanos ou mesmo a aspectos ambientais. Participar de projetos de sistematização de experiências pressupõe um compromisso ético de como as informações obtidas serão utilizadas por cada um dos envolvidos.

Jara-Holliday (2012) também apresenta condições a serem preenchidas pelas instituições envolvidas em sistematização de experiências. Em primeiro lugar, sinaliza para a importância do trabalho em equipe, de forma a promover as condições necessárias à reflexão crítica e a permitir que todas as pessoas envolvidas na sistematização se beneficiem do processo. Ao longo do processo de sistematização, todos têm algo a aprender, seja a equipe que o promove ou as pessoas que participaram da experiência em si.

Também é importante reconhecer que, como apontam Barnechea, Gonzalez e Morgan (1994), as ações dessas equipes modificam o processo de conhecimento, implicando novas realidades e, portanto, a necessidade da continuidade do processo de conhecimento, pois produzem novas situações. Ao mesmo tempo, as mesmas autoras destacam que os profissionais envolvidos não apenas alteram a situação, mas também são modificados no processo, passando a ter melhores condições de entender a situação e a si mesmos. Com o tempo, as equipes

que trabalham no apoio às sistematizações ganham em habilidades e em vivência, o que deveria ser visto como um estímulo a mais para atuarem nessa atividade.

As instituições envolvidas no processo de sistematização, de acordo com Jara-Holliday (2012), devem ter compromisso com a continuidade do processo no tempo. Não é raro que uma experiência receba o apoio de diferentes instituições por um curto período finalizando em um processo de sistematização, o qual aponta novas possibilidades e gera novas expectativas. A falta de previsão ou apoio à continuidade da experiência, além da frustração das pessoas diretamente envolvidas, gera desconfiança, prejudicando novos projetos de desenvolvimento, mesmo que apoiados por outras instituições.

Quanto à execução de uma sistematização, Jara-Holliday (2012) também lembra que deve ser pensada como parte de um processo contínuo, sem interrupções ou descontinuidades. Assim, o planejamento e a execução das ações de uma experiência devem prever, como parte do todo, a sistematização. As sistematizações são muitas vezes realizadas como uma atividade à parte, com objetivos separados da experiência em si, e conduzidas por instituições que não faziam parte do processo. Essas sistematizações visam registrar aspectos interessantes das experiências, o que pode ser útil na construção do conhecimento como um todo, mas pouco contribui com a continuidade dos processos. Por outro lado, quando concebida como parte integrante do processo, com avaliação e análise realizadas pelos participantes, destacando as lições aprendidas e planejando as próximas ações, torna-se uma ferramenta fundamental para a continuidade e o sucesso das experiências.

Assim, as instituições que apoiam uma experiência (considerando que a sistematização faz parte da mesma) e que têm grande importância devem dar prioridade a essa atividade, considerando-a desde a concepção do projeto (Jara-Holliday, 2012). Para isso, devem reservar tempo e recursos, além de preparar uma equipe capaz de executá-la com competência.

Para além das considerações de Jara-Holliday (2012), que reforça a ideia de que as sistematizações servem às experiências e de que por isso devem ser por elas internalizadas, não se pode esquecer que há também contribuições para toda a sociedade como processo de construção do conhecimento. Sempre há o que se aprender das experiências, na forma de novidades sociotécnicas e de lições que podem ser aplicadas em condições diferentes. Por isso, como Guijt et al. (2007) sugerem, o compartilhamento do conhecimento gerado por uma experiência é importante. Essa comunicação pode ser feita por meios escritos ou audiovisuais, apresentando a experiência e sua sistematização de forma coerente, focando em seus elementos essenciais, mas com objetividade e capacidade de síntese, ressaltando as lições aprendidas.

Uma forma de promover um compartilhamento mais amplo das lições aprendidas em cada experiência é a criação de redes de construção do conhecimento. Isso tem sido bastante comum em diferentes áreas, como a Agroecologia, que abrange tanto aspectos técnicos da transição agroecológica e da agricultura de base ecológica como experiências de comercialização e organização social. Quando diferentes experiências se conectam em redes, promovendo as trocas de conhecimentos, há um

efeito sinérgico. Sabendo quais foram os avanços e as dificuldades de uma experiência, outros grupos podem saber como enfrentar seus problemas e alcançar os melhores resultados mais rapidamente.

MODELOS GERAIS DE SISTEMATIZAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS

Os processos de sistematização podem seguir diferentes protocolos, dependendo dos objetivos. Nesse sentido, é interessante acessar alguns modelos comumente utilizados em diferentes áreas. Podemos citar Selener, Purdy e Zapata (1998), Berdegué, Ocampo e Escobar (2000), Acosta (2005), Chavez-Tafur (2007), Jamir (2007), Jara-Holliday (2012), Lima e Dutra (2017), entre outros. Em geral, esses modelos de sistematização são divididos em etapas, para facilitar o seu entendimento. É importante salientar que esses modelos gerais assumem os princípios, as recomendações, os fundamentos e as condicionais já mencionados. Entretanto, esses modelos, alguns dos quais serão apresentados a seguir, não devem ser tomados como regras, nem se deve assumir que um modelo deva ser adotado para que se tenha sucesso. Neste capítulo, são analisados alguns modelos, dando ênfase ao modelo geral desenvolvido por Jara-Holliday (2012). Isso porque esse modelo é amplamente utilizado, servindo de base ao modelo sugerido por Chavez-Tafur (2007), que é adaptado às sistematizações de experiências em Agroecologia. O Quadro 1 apresenta uma síntese dos modelos gerais selecionados.

Quadro 1 - Modelos gerais para realização de sistematizações de experiências.

Autor	Fases	Observações
Kolb (1984)	<ol style="list-style-type: none">1. Experienciar;2. Refletindo;3. Conceptualizar;4. Planejamento.	Descreve um processo contínuo, com momento de planejamento.
Selener, Purdy e Zapata (1996)	<ol style="list-style-type: none">1. Descrição da experiência;2. Análise das atividades;3. Decisões e ações para melhorar;4. Documentação;5. Compartilhando lições aprendidas.	Modelo que assume um processo cíclico, propondo que a comunicação das lições aprendidas devam gerar novas experiências.
Jara-Holliday (2006)	<ol style="list-style-type: none">1. Ponto de partida;2. Perguntas iniciais;3. Reconstruir o processo vivido;4. Reflexão de fundo;5. Pontos de chegada.	Considera a SE como um momento da experiência, sendo fundamental a agência dos atores envolvidos. É um modelo amplamente adotado.
Guijt et al. (2007)	<ol style="list-style-type: none">1. Estabelecendo a base;2. Identificando temas e questões;3. Experiências, lições e documentação;4. Sistematizando, comunicação e socialização;5. Institucionalizando.	Inclui uma fase para acordos iniciais entre os participantes e uma fase final voltada para a internalização das conclusões pelas instituições envolvidas.
Falkembach (2006)	<ol style="list-style-type: none">1. Aproximação dos sujeitos da sistematização;2. Elaboração do projeto;3. Viabilidade da sistematização;4. Registro e informações;5. Construção das narrativas;6. Reflexão e teorização;7. Reconstruções;8. Produtos para a comunicação.	Modelo que integra elementos propostos pelos outros autores, incluindo importantes fases de aproximação e planejamento.
Tapella (2009)	<ol style="list-style-type: none">1. Objeto do conhecimento;2. Identificação dos atores;3. Situação inicial e elementos do contexto;4. Intencionalidade e processo de intervenção;5. Situação final ou atual;6. Lições aprendidas.	Propõem, como outros, um modelo cíclico, com produtos para uso interno e para divulgação das lições aprendidas.

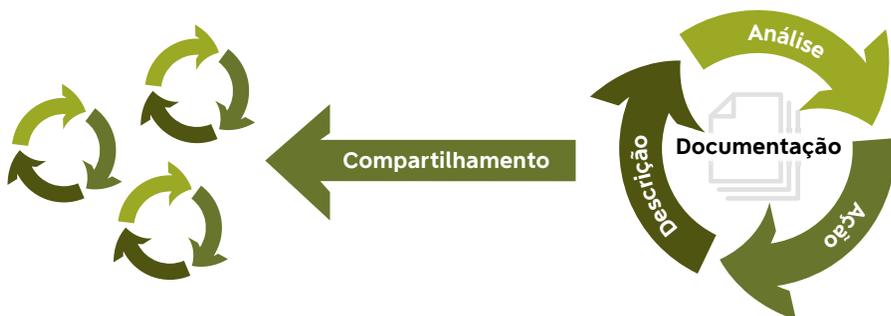
Fonte: Elaborado pelo autor.

Kolb (1984) divide a sistematização em quatro fases: “experenciando”, “refletindo”, “conceitualizando” e “planejando”. Para ele, o processo deve começar com uma imersão na experiência, através de diferentes atividades, coletivas ou individuais. Na segunda fase, é realizada a reflexão sobre o desenvolvimento da experiência e as percepções e sentimentos dos atores que participaram. Em seguida, há uma fase de conceitualização, em que se analisam as informações e os eventos, gerando explicações através de teorias, modelos e conceitos de como e por que a experiência aconteceu. Por último, deve-se realizar o planejamento da continuidade, definindo-se prioridades e possibilidades para ampliar e melhorar a experiência. Trata-se de um modelo que foca na ação e na função principal de uma sistematização. No entanto, outros modelos incluem outras fases, anteriores à sistematização propriamente dita, que são importantes para seu sucesso.

Selener, Purdy e Zapata (1996) apresentam um modelo de sistematização para ser aplicado em projetos de desenvolvimento com abordagens participativas. É um modelo utilizado em manuais de campo de agências internacionais de desenvolvimento, como o Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA) da ONU (Jamir, 2007), pela perspectiva de aumentar a autonomia dos atores. O modelo, representado na Figura 1, considera a sistematização de experiência como parte integrante do projeto de desenvolvimento, sendo realizada em cinco atividades que são realizadas ao longo do tempo, 1) descrevendo-o, 2) analisando suas atividades, 3) tomando decisões e promovendo ações para melhorá-lo, tendo o cuidado de 4) documentar o processo e 5) compartilhar as lições apreendidas. Todas as fases são realizadas de forma

participativa, e o conhecimento, conforme construído no processo, é compartilhado com os atores e as comunidades participantes e divulgado externamente para estimular novas experiências e a construção de novos conhecimentos.

Figura 1 - Modelo de sistematização de experiências proposto por Selener, Purdy e Zapata (1996).



Fonte: Adaptado de Selener, Purdy e Zapata (1996).

Guijt et al. (2007) propõem um modelo um pouco mais completo, com cinco fases. Incluem, como primeira fase, o “estabelecimento das bases” (*laying the basis*), quando são realizados os acordos iniciais entre as partes, participantes e instituições envolvidas e um diagnóstico inicial dos problemas, que permitem dar mais foco ao processo, facilitando sua condução. A segunda fase, “identificando temas e perguntas” (*identifying themes and questions*), coloca o foco na experiência, identificando possíveis problemas e temas prioritários. O centro do processo acontece na terceira fase, “sistematizando experiências, lições e documentação” (*systematizing experiences, lessons and documentation*), quando se registra o processo em si, incluindo as discussões e considerações que emergem, descrevendo e documentando toda a experiência e as lições

apreendidas. Na quarta fase, “comunicação e socialização” (*communication and socialization*) ocorre a internalização das conclusões e lições aprendidas sistematizadas com os atores participantes, não apenas informando, mas promovendo o debate, descartando o que não serve e permitindo a participação e o aproveitamento das lições aprendidas. Por último, esses autores propõem uma fase de “institucionalização” (*institutionalizing*), que implica internalizar o resultado da sistematização nas instituições participantes para que elas possam revisar seus projetos, respondendo com a sua parte, adequando procedimentos e atendendo novas frentes, novas demandas ou novos participantes.

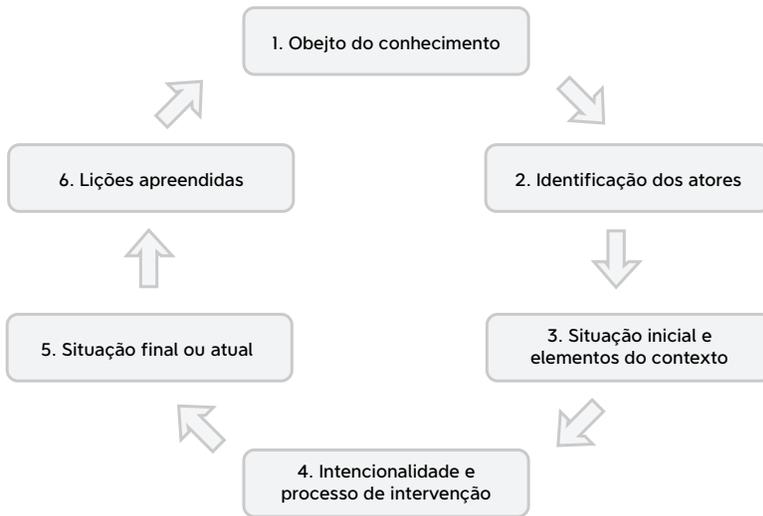
Falkembach (2006), por sua vez, faz uma proposta de sistematização com oito momentos, buscando entender as experiências a partir de três aspectos principais: 1) os processos vivenciados (o que aconteceu, quem participou e como foram as participações), 2) os significados atribuídos pelos atores aos processos e às vivências e 3) as principais perspectivas teóricas que ajudam a entender o conjunto da experiência. É interessante que a autora inicia o seu modelo com uma fase de aproximação aos atores, o que é muito importante tanto para os mediadores definirem a base de suas participações no processo como para que tenham um tempo para planejar as demais etapas considerando as condições de trabalho. Nessa primeira fase, a autora sugere que seja entendido claramente *por que*, *pra que* e *o que* sistematizar. Em seguida, como uma segunda etapa, Falkembach (2006) inclui a elaboração do projeto, definindo claramente o objeto, justificativas, objetivos, eixo temático, métodos e aplicações dos resultados, seguida de uma terceira fase, ainda preparatória, que garanta a viabilidade da sistematização, recursos materiais e de pessoal, o tempo para realização do projeto e

os apoios institucionais e políticos. As fases seguintes são a sistematização propriamente dita, incluindo as fases de: 1) registro e informações, quando se recupera, a partir de diferentes fontes e da memória dos atores (podendo-se usar métodos participativos), todo o conjunto de dados da experiência; 2) construção das narrativas, que parte de uma primeira narrativa baseada nos registros e informações, a qual é refinada com a participação dos atores e conta de que modo a experiência aconteceu e foi vivenciada; 3) reflexão e teorização, na qual uma narrativa final é produzida, incluindo a discussão teórica, a síntese de resultados e lições aprendidas, e na qual se pontua os problemas e pontos fortes e fracos; 4) reconstrução, na qual se propõem mudanças na continuidade da experiência. Por último, Falkembach (2006) sugere, assim como outros autores, uma etapa de comunicação dos resultados da sistematização, com diferentes produtos, dirigidos a distintos públicos, internos e externos à experiência em si.

Com um modelo parecido ao proposto por Falkembach (2006), Tapella (2009) propõe que as sistematizações ocorram em seis etapas (Figura 2), a saber: 1) identificação e construção do objeto do conhecimento, dando foco à sistematização; 2) identificação de todos os atores envolvidos, promovendo a participação; 3) situação inicial e elementos do contexto, conhecendo os problemas e as oportunidades encontradas no começo do processo; 4) intencionalidade e processo de intervenção, permitindo conhecer o projeto como um todo e como se deu sua execução, recolhendo dados e informações em diferentes níveis; 5) situação final ou atual, apontando os resultados e os problemas encontrados,

avaliando avanços alcançados; 6) as lições aprendidas da experiência, com o resgate dos conhecimentos gerados, permitindo que esse conhecimento possa ser compartilhado.

Figura 2 - Modelo geral para sistematizações de experiências proposto por Tapella (2009).



Fonte: Adaptado de Tapella (2009).

Esse modelo, segundo Tapella (2009), serve para profissionais que atuam em políticas públicas e sociais na América Latina. Ele considera a sistematização como ferramenta para analisar projetos de desenvolvimento em curso, e busca extrair deles lições aprendidas, dando-lhes continuidade, e divulgar o conhecimento gerado. Assim, mesmo mantendo uma função de análise das experiências, o modelo é voltado à avaliação e ao planejamento de políticas públicas, construindo a capacidade institucional. Em Agroecologia, é comum que as sistematizações sejam atividades externas às experiências, executadas por instituições

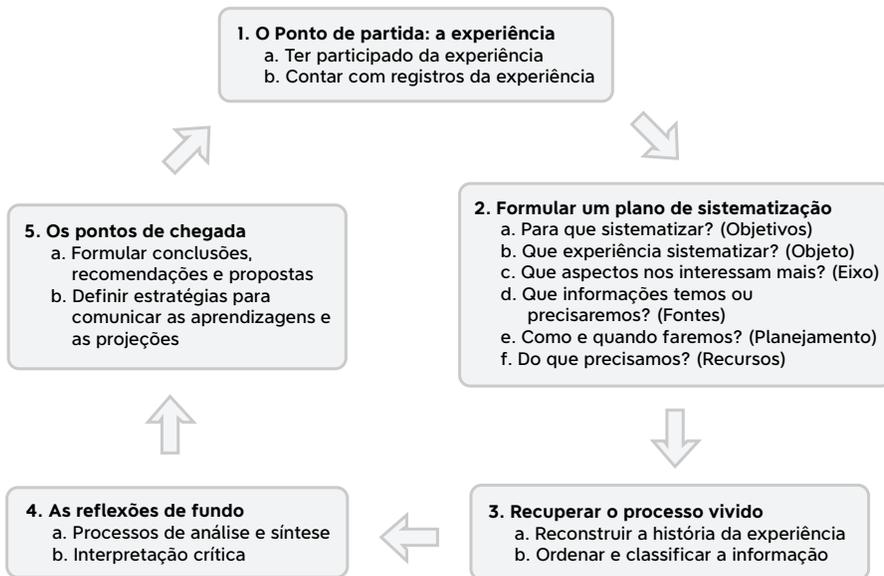
ou mediadores que não participaram delas. Muitas vezes, o objetivo principal é a divulgação dos conhecimentos gerados. Embora não seja a situação ideal, pode ser interessante adaptar o método aos atores e suas condições, estimulando assim a adoção, de forma permanente, da sistematização como ferramenta de apoio ao processo local de construção do conhecimento agroecológico. Isso mostra a responsabilidade das equipes ao executar sistematizações de experiências das quais não participaram, pois existe um caráter pedagógico nesses casos.

A PROPOSTA EM CINCO TEMPOS DE OSCAR JARA

O modelo descrito por Jara-Holliday (2006, 2012) foi pensado para a área da Educação, mas também se aplica a outras áreas. Foi adaptado por Chavez-Tafur (2007) para a sistematização de experiências em Agroecologia, com manual publicado no Brasil pela AS-PTA. Por esse motivo, foi o modelo escolhido para ser discutido de forma mais detalhada.

Na Figura 3 a seguir, são apresentados resumidamente os tempos, ou etapas, propostos por Jara-Holliday (2012): 1) o ponto de partida; 2) formular um plano de sistematização; 3) a recuperação do processo vivido; 4) as reflexões de fundo; 5) os pontos de chegada. Embora pareça um sistema linear, na verdade é um sistema circular (Figura 3), pois, como salienta Jara-Holliday (2006, p. 90), chegando-se ao último tempo do modelo, chega-se também a um novo “ponto de partida, enriquecido com a ordenação, reconstrução e interpretação crítica das experiências sistematizadas”.

Figura 3 - Modelo de sistematização de experiências em cinco tempos, como proposto por Jara-Holliday (2012).



Fonte: Elaborado a partir da proposta de Jara-Holliday (2012).

Tempo 1: O ponto de partida

Para Jara-Holliday (2006), para sistematizar uma experiência, é preciso antes que exista uma experiência, sendo, portanto, o seu primeiro tempo: *o ponto de partida*. Assim, antes de tudo, é preciso definir quem realizará a sistematização e quais são as informações necessárias. Para ele, ter participado da experiência é uma condição óbvia, pois alguém completamente alheio a ela não teria como sistematizá-la. Entende-se que, mesmo que nem todos que participaram de uma experiência a percebam da mesma maneira, quem não a viveu, mesmo que parcial-

mente, não teria capacidade para sistematizá-la. Isso não significa, no entanto, que não se possa ter apoio de pessoas externas à experiência no processo de sistematização. Além do apoio metodológico, como facilitadores ou mediadores, de busca e organização de informações e de registro da sistematização, consultores e especialistas podem contribuir com a capacidade de análise.

Nessa etapa, Jara-Holliday (2006) sugere uma busca profunda dos registros das ações realizadas ao longo de todo o processo. Deve-se recuperar documentos, atas de reuniões, fotos, mapas, projetos, relatórios, resultados de análises, reportagens e qualquer material que ajude a reconstruir a experiência. Muitas organizações têm roteiros, relatórios ou fichas de acompanhamento das atividades, que são excelentes fontes de informação sobre quando e como foram realizadas diferentes atividades. Também são importantes as listas de presenças com informações que permitam contatar os participantes caso necessário.

Tempo 2: Formular um plano de sistematização

Nessa etapa, o planejamento completo da sistematização ocorre. Para isso, deve-se ter uma ideia clara sobre o que será sistematizado e por que a sistematização será realizada. Convém que nesse planejamento os atores participem, resultando num documento guia para todas as etapas da sistematização. Por vezes, mediadores externos à experiência, mais preparados para a formatação de projetos, podem ser convidados a apoiar a realização dessa etapa. Fichas e quadros, que podem ser preenchidos pelos atores, ajudam a desenvolver esse plano

de sistematização com maior objetividade, mas não são essenciais. No entanto, é fundamental que todos os atores entendam o que se está planejando, quais são os objetivos dessa etapa, e que concordem com o plano formulado.

Muitas organizações realizam, ao mesmo tempo, diferentes atividades, que inclusive podem se confundir. Assim, como lembra Jara-Holliday (2006), é necessário que se tenha um recorte preciso do objeto a ser sistematizado, um eixo a ser seguido, evitando-se a digressão e a constante alteração de foco das atenções, o que consome tempo e energia do grupo e pode inviabilizar a sistematização. Para Chavez-Tafur (2007, p. 22):

Isso significa definir claramente o tema que se vai sistematizar, o âmbito de intervenção, os grupos-meta (ou participantes), os objetivos, as estratégias de intervenção e o contexto geral em que foram desenvolvidas as atividades.

Nessas definições, devem ser incluídos os objetivos principais da sistematização, as etapas a serem realizadas, os métodos que serão utilizados, a forma de coordenação das diferentes etapas, os prazos e os resultados que se espera alcançar. Também devem estar claros quais são os recursos, sejam financeiros, materiais ou humanos, que estão disponíveis, inclusive as informações e os documentos, e o que será necessário para que se alcancem os objetivos, bem como quais são as parcerias e as instituições com as quais se pode contar para os apoios técnicos e logísticos que possam ser necessários.

Chavez-Tafur (2007) sugere, ainda, que sejam estabelecidos limites temporais para o que se vai sistematizar, e que se procure caracterizar bem elementos como o contexto, a problemática e os antecedentes da

experiência. Dificilmente alguma experiência surgiu sem que houvesse um problema a ser resolvido e sem que se encontrasse em uma condição social, econômica ou ambiental bastante particular. Esses elementos são fundamentais para que se possa entender por que a experiência começou, que elementos a influenciaram e qual a importância dos diferentes atores em sua realização.

Um elemento que muitas vezes não é levado em consideração no planejamento, mas que pode comprometer a sistematização como um todo, é o seu aspecto ético. Nas relações entre mediadores e atores, são estabelecidas diferentes perspectivas, sejam pessoais ou institucionais. Essas diferenças de perspectivas podem gerar atritos muitas vezes irreconciliáveis. Assim, é fundamental que, na fase de planejamento, todas essas perspectivas sejam colocadas claramente. É preciso que se tenha clareza dos objetivos pessoais e institucionais dos participantes, e que seus limites e possibilidades de contribuição estejam bem definidos e aceitos por todos. É também bastante útil que seja estabelecido um conjunto de políticas de convivência e de colaboração que ajude a criar um clima de confiança e bom relacionamento entre os participantes. Uma situação sempre bastante sensível diz respeito às propriedades intelectuais que porventura estejam envolvidas na experiência e que, para além dos aspectos éticos, também devem ser consideradas em relação aos aspectos legais. Nesses casos, é bom que se tenha um aconselhamento legal que estabeleça claramente os direitos e deveres de cada parte envolvida, assim como seus limites, e que, se for o caso, providencie os acordos ou protocolos de intenções necessários.

Tempo 3: A recuperação do processo vivido

Para resgatar o que foi desenvolvido ao longo da experiência, não basta apenas examinar os documentos produzidos durante sua realização. É fundamental que se possa descrever fielmente a experiência, sem se preocupar, nessa etapa, com uma análise crítica. Por isso, os atores e os mediadores devem se dedicar em reunir e organizar as informações de forma acessível, o que facilitará a etapa seguinte de reflexão de fundo. Jara-Holliday (2012) sugere que essa etapa seja feita em dois movimentos: reconstrução histórica e organização das informações coletadas.

Dependendo do tempo disponível e da complexidade da experiência, podem ser utilizadas diferentes estratégias e técnicas. Métodos e ferramentas participativas podem ser aplicados nessa etapa, facilitando tanto o processo de resgate como de organização das informações obtidas. Também podem auxiliar nesse processo o uso de fichas, planilhas ou tabelas, que são instrumentos úteis, como aponta Chavez-Tafur (2007), para organizar as informações disponíveis e apontar as que estão faltando. A aplicação dessas ferramentas pode orientar a escolha das atividades de reconstrução do processo, identificando aspectos principais e mais relevantes da experiência. Isso não significa que os objetivos da recuperação do processo não possam ser atingidos sem o uso dessas ferramentas, mas sim que elas auxiliam bastante e podem garantir uma maior participação dos atores, fator determinante para o sucesso de qualquer sistematização. É importante observar, como já dito anteriormente, que todas as ferramentas aqui sugeridas podem e devem ser adaptadas às necessidades de cada caso. A flexibilidade dos métodos, assim como das ferramentas utilizadas que se adaptam às diferentes

situações, é uma característica que deve ser exercitada nas sistematizações de experiências, o que implica constante reflexão metodológica das equipes que as executam.

Os métodos participativos, discutidos em outros capítulos deste livro, especialmente no capítulo 5 (“Desenho de processos participativos”), obviamente são fortemente recomendados para a recuperação do que aconteceu ao longo da experiência e da organização das informações que serão coletadas. Eles garantem a participação dos atores da experiência nessa fase de coleta de dados e de lições aprendidas. Assim, existem ferramentas participativas que podem ser adaptadas aos objetivos dessa etapa. Entre as ferramentas que se mostram interessantes, descritas no capítulo 6 deste livro (“Um diálogo sobre ferramentas participativas”), citamos especialmente o *Diagrama de Venn* e o *calendário histórico*. O Diagrama de Venn pode ser utilizado para identificar instituições que participaram da experiência, avaliando, ao mesmo tempo, a importância ou a intensidade dessa participação. Já o calendário histórico, ou linha do tempo, realizado com grupos dos atores envolvidos, resgata os fatos importantes, as dificuldades percebidas e as mudanças que aconteceram no contexto geral ao longo do tempo e que interferem positiva ou negativamente na execução da experiência. O calendário histórico tem o potencial de contribuir com o que Jara-Holliday (2012) chama de *cronologia paralela*, contrastando, no tempo, os acontecimentos da experiência com os acontecimentos do contexto.

A utilização de fichas, nas quais constem de forma sintética e objetiva informações de cada atividade e seus principais resultados, assim como dificuldades enfrentadas, pode subsidiar de forma eficiente a fase

de recuperação de informações (Quadro 2). O ideal é que tais fichas de atividades sejam preenchidas ao longo da execução da experiência. No entanto, também podem ser preenchidas posteriormente pelos atores participantes e, como sugere Jara-Holliday (2012), incluir breve descrição de lições que foram apreendidas, o que será útil para a fase 6 do método: a de identificação e divulgação das lições apreendidas.

Quadro 2 - Fichas de informações de atividades e de lições apreendidas.

Título da Atividade:		Local:
Autor:	Instituição:	Data:
a. Contexto: Descrição sintética do contexto, informando quem participou e quais foram os objetivos da atividade (um ou dois parágrafos).		
b. Relato: Relato objetivo do desenvolvimento da atividade.		
c. Aprendizagens: Meia página contendo principais aspectos apreendidos, com sugestões e recomendações para futuras atividades.		
Palavras-Chave: Principais descritores da atividade que não estão em seu título.		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação ao uso de planilhas, tanto Chavez-Tafur (2007) como Jara-Holliday (2012) recomendam o uso delas para a reconstrução do histórico e a classificação das atividades. Nessas planilhas (Figura 4), pode-se recuperar de forma objetiva e sintética informações importantes de cada atividade, incluindo data, participantes, objetivos, métodos empregados, resultados e contexto em que foram realizadas, de modo a facilitar a visualização do conjunto de atividades da experiência. A elaboração dessas planilhas pode variar, devendo responder aos interesses de cada sistematização. Além disso, seu preenchimento pode ser realizado em uma oficina com o uso de quadro ou painel móvel e tarjetas, conforme descrito no capítulo 6, “Um diálogo sobre ferramentas participativas”.

Figura 4 - Planilha de classificação e reconstrução.

Data	Linha de ação	Atividade	Objetivos	Participantes	Métodos	Resultados	Contexto

Fonte: Adaptado de Chavez-Tafur (2007) e Jara-Holliday (2012).

Com os instrumentos de recuperação de informações, elas podem ser organizadas em categorias, facilitando a análise da experiência. Jara-Holliday (2012) dá exemplos de possíveis categorias, como objetivos específicos, motivações dos atores, objetivos atingidos, dificuldades e ações de formação, mas outras informações podem ser categorizadas, como oportunidades aproveitadas ou desperdiçadas, problemas encontrados, momentos de interação com outras experiências e novidades desenvolvidas. Em Agroecologia, por exemplo, podem ser incluídas categorias de informações técnicas, sobre o manejo de agroecossistemas ou o processo de conversão, ou sobre as dificuldades de comercialização ou de relacionamento com as instituições regionais. Com as informações ordenadas e classificadas, pode ser necessário buscar complementações das informações, eventualmente com apoio externo.

Ao final dessa etapa, deve haver uma boa descrição do que foi a experiência, e todas as informações relevantes para a sua sistematização devem estar reunidas e à disposição dos participantes. Antes de se passar à etapa seguinte, é interessante que todos os produtos da etapa de recuperação do processo sejam disponibilizados a todos os participantes para uma revisão final. Isso pode ser feito em um mural ou cor-

ção, onde os produtos, mapas, diagramas, fichas e tabelas são fixados onde todos tenham acesso. Assim, os participantes podem visualizar o conjunto de informações, sendo ainda possível propor alguma correção ou complementação antes que se passe à fase seguinte, quando serão feitas as reflexões e análises do que aconteceu durante a experiência.

Tempo 4: As reflexões de fundo

Para Chavez-Tafur (2007), essa é a etapa mais importante da sistematização, pois é quando se vai além de uma simples descrição. Através da análise e da síntese da experiência, as lições apreendidas aparecem em destaque e ajudam a entender o que foi, de fato, alcançado com a experiência, permitindo a definição de novas metas e procurando corrigir possíveis problemas. Conforme Jara-Holliday (2012, p. 208):

Trata-se agora de ir mais fundo, às raízes do que foi escrito, reunido, reconstruído, organizado e classificado. Trata-se de realizar um processo rigoroso de abstração que nos possibilita descobrir a razão de ser, o sentido do que ocorreu na *trajetória* da experiência. Por isso, a “pergunta chave” desta etapa é: por que ocorreu o que ocorreu (e não aconteceram outras coisas)?

Segundo Tapella (2009), é possível iniciar a análise dos avanços alcançados pela experiência comparando a situação final com a situação inicial e verificando se a experiência alcançou seus objetivos. Para isso, podem ser estabelecidos alguns indicadores e parâmetros, de forma a medir o grau de sucesso. Isso é possível tanto para resultados tangíveis, como renda, produção, qualidade da água e do solo, como para

resultados intangíveis, como continuidade, participação, organização, consciência ambiental e equidade. Esses indicadores facilitam as comparações e a avaliação do sucesso dos processos sendo sistematizados. Chavez-Tafur (2007) sugere tabelas e definições de parâmetros e indicadores para organizar essa análise dos resultados, mas isso não é uma regra, pois há diferentes formas de se alcançar a análise dos resultados. Entretanto, é importante que as definições do que analisar, e de como fazê-lo, sejam definidos coletivamente, com a participação de todos os atores da experiência, e que sejam utilizados métodos e instrumentos apropriados pelos atores. Indicadores e parâmetros difíceis de serem entendidos por quem participou da experiência não ajudam na avaliação dos resultados.

De acordo com Jara-Holliday (2006), pode-se dividir essa etapa em duas fases: a de análise e síntese e a de interpretação crítica. Na primeira, de análise e síntese, tomando por base as informações organizadas e classificadas, procura-se interpretar os resultados de tudo o que foi realizado. Durante essa fase de interpretação, cada atividade é, inicialmente, analisada individualmente, para depois se analisarem as contribuições para o conjunto da experiência. À medida em que a interpretação e a análise das atividades são realizadas, vão sendo formuladas questões críticas sobre os diferentes aspectos da experiência. Podem ser questões sobre o sucesso das atividades, as dificuldades encontradas, as contribuições pontuais ou para a experiência como um todo, o nível de participação ao longo do processo, assim como outras. Numa experiência de conversão de um agroecossistema, podem ser feitas, por exemplo, perguntas sobre os métodos utilizados, as condições ecológi-

cas ou os indicadores que melhor expressam sucesso ou falha na conversão. Essas questões críticas variam de experiência para experiência, pois dependem de seus objetivos e do contexto de realização.

Na segunda fase, de interpretação crítica, as questões definidas são retomadas, buscando-se explicações para os resultados obtidos e descobrindo-se, como diz Jara-Holliday (2012, p. 210), “o princípio de fundo que marcou a experiência”. Nessa fase, é interessante incluir uma visão teórica, que examine as questões formuladas em profundidade, inclusive comparando a experiência com experiências semelhantes realizadas em outros contextos. Numa sistematização de processos de transição agroecológica, pode-se, por exemplo, comparar o processo vivido com referências bibliográficas disponíveis que sugerem métodos de manejo ou passos a serem seguidos para a transição para sistemas de agricultura de base ecológica, ou com modelos de diagnóstico e análise da sustentabilidade utilizados para determinar como os agroecossistemas respondem ao longo do processo.

Essa fase deve ser desenvolvida tanto individualmente como coletivamente, valorizando a participação e o conhecimento dos atores. Cada indivíduo percebe e interpreta o que foi realizado e os seus resultados de forma diferente, e essa diversidade de percepções é uma chave para a interpretação crítica da experiência. Além do mais, é entendendo o que deu certo, o que deu errado, o que foi bom, o que não serviu e como cada ator percebeu a experiência que se pode pensar em como melhorar, como atingir os objetivos não alcançados e quais novos ob-

jetivos podem ser definidos. Também é preciso analisar a perspectiva de continuidade do processo, ou mesmo se é viável ou necessário dar sequência à experiência em si.

A etapa de análise, síntese e interpretação crítica, como Jara-Holliday (2012) chama atenção, pode ter duração variável, dependendo de caso analisado. Pode bastar um encontro de algumas horas, em algumas situações, ou precisar de muitos encontros ao longo de muito tempo, em outras. Ela depende do contexto local, do número de atores envolvidos, da complexidade da experiência e até dos objetivos da sistematização. Isso deve estar definido desde as primeiras etapas do processo, na definição dos objetivos da sistematização e no seu planejamento.

Por ser uma etapa central da sistematização, ela não pode ser tratada de forma superficial ou secundária, mas também não se pode permitir que as discussões levem à abertura de infundáveis debates teóricos. Por isso, é importante manter o foco no objetivo da sistematização. Linhas de pensamento que surgem ao longo das discussões, não contempladas nos objetivos originais, mesmo que interessantes, não devem tomar conta do esforço de sistematização; podem, no entanto, servir como temas de outros momentos de reflexão, eventualmente gerando objetivos para uma possível continuidade da experiência ou como base para novos processos.

Tempo 5: Os pontos de chegada

Na última etapa da sistematização, há dois principais momentos: o de produção de um relatório onde constem conclusões da sistematização da experiência e recomendações para a sua continuidade, e o de definição das estratégias de comunicação das lições aprendidas, tanto para os atores da experiência quanto para o público externo a ela, e de como serão executadas. Essa etapa é a de fechamento, no qual são produzidos documentos que darão visibilidade à sistematização. Por isso, ela deve receber uma atenção especial, como aponta Jara-Holliday (2006), dedicando-se o tempo e a energia que se fizerem necessários.

Na redação do relatório final, as conclusões e as recomendações produzidas nas etapas anteriores devem ser apresentadas de forma clara, respondendo aos objetivos propostos inicialmente, seguindo os eixos de sistematização definidos. As conclusões destacadas podem ser tanto teóricas, resultado da integração de conhecimentos práticos com o conhecimento acadêmico, como apenas práticas, advindas da experiência, como apontado por Jara-Holliday (2012). Essas conclusões, junto de recomendações e questões não respondidas, visam principalmente dar base ao planejamento da continuidade da experiência. Como um objetivo secundário, porém, o relatório pode também ser um instrumento de divulgação dos resultados e das lições aprendidas na experiência, servindo de exemplo para outras iniciativas.

Chavez-Tafur (2007) sugere uma estrutura básica para um relatório de sistematização de experiência (Quadro 3). De fato, seguir uma estrutura pré-definida ajuda a redação do relatório final, que, por ser um documento para uso dos atores principalmente, deve ser fácil de ser en-

tendido. Por isso, ele deve ter uma redação objetiva, sem excessos, mas que apresente o essencial que representa o trabalho realizado durante o processo de sistematização.

Seja em um relatório técnico simples ou em um formato de um pequeno livro, a estrutura do relatório deve facilitar o acesso às informações importantes, não devendo conter um número excessivo de páginas, recomendando-se algo entre 30 e 60 páginas. O relatório também pode conter, quando necessário e sem exageros, figuras, fotografias, tabelas, quadros, anexos ou apêndices, assim como elementos que destaquem as ideias principais. Por ser um relatório técnico e não uma peça publicitária, sua estrutura e redação deve ser pensada visando o público que vai utilizá-lo com mais frequência, especialmente os atores que participaram da experiência.

O segundo objetivo dessa etapa, como proposto por Jara-Holliday (2012) é planejar a divulgação dos resultados da sistematização. Essa divulgação tem o objetivo de compartilhar as lições apreendidas tanto entre os participantes da experiência e para a região onde ela foi realizada como para um público mais amplo. Nesse sentido, deve haver criatividade nessa comunicação, que pode ocorrer através de diferentes mídias, para melhor alcançar os diferentes públicos.

Assim, ao final, como aponta Falkembach (2006), uma sistematização permite comunicar todo o seu processo, suas lições aprendidas, seus avanços e suas tensões a um público diverso. Com isso, são beneficiados tanto os atores do processo vivido como outras pessoas que, acessando esses documentos, podem se aproveitar do conhecimento construído.

Quadro 3 - Modelo de relatório final de uma sistematização de experiência.

	Sugestão do número de páginas
Elementos pré-textuais	
Folha de rosto: contém título, organizadores, instituições promotoras e data de publicação.	1
Apresentação: explica a motivação do documento, sendo assinada pelos organizadores.	1
Resumo e palavras-chave	1
Elementos Textuais	
1. Introdução: introduzir a sistematização da experiência e explicar os objetivos do relatório e sua organização.	2 a 3
2. Contexto e problemáticas: descrever o contexto da região e dos atores participantes, as problemáticas envolvidas e os antecedentes da experiência.	2 a 6
3. Descrição: descrever a experiência, o que foi realizado, os resultados, as dificuldades, os problemas e os avanços.	10 a 15
4. Análise: apresentar as reflexões de fundo, seguindo as questões críticas em ordem de objetivos, e incluindo as análises teóricas e os parâmetros e indicadores representativos, quando existirem.	10 a 20
5. Conclusões, lições aprendidas e recomendações: apresentar, em tópicos, as principais conclusões, as lições aprendidas e as recomendações para a continuidade ou outras experiências semelhantes.	2 a 6
Elementos pós-textuais	
Referências bibliográficas	1 a 3
Anexos e Apêndices (se necessário)	3 a 5

Fonte: Adaptado a partir de Chavez-Tafur (2007).

No caso da Agroecologia, as lições aprendidas em uma experiência de construção do conhecimento agroecológico, mesmo que não possam ser aplicadas em qualquer situação, sempre podem dar novas ideias ou possibilidades de adaptação a diferentes agroecossistemas e em diferentes dinâmicas ecológicas e socioeconômicas. Evidentemente, cabe lembrar que a sistematização de uma experiência não resolve problemas de projetos de transição agroecológica mal elaborados, apenas

aponta seus avanços e insucessos. Ao planejar um processo de transição agroecológica, é importante conhecer as lições aprendidas em outras experiências, o que se faz através dos produtos resultantes de suas sistematizações. É preciso buscar essas informações antes de iniciar qualquer projeto, não bastando as recomendações gerais de manejo agroecológico, que muitas vezes não passam de um pacote tecnológico. Muitos são os relatos de insucesso na conversão de modos de agricultura por não se considerarem problemas e dificuldades enfrentadas em experiências já sistematizadas.

OS LIMITES PARA AS SISTEMATIZAÇÕES

Como já discutido por Bracagioli Neto no capítulo 3 deste livro, a promoção da participação e a valorização do desenvolvimento endógeno a partir do conhecimento local não é uma panaceia: tem inúmeros benefícios, mas também tem suas limitações. Seja pela tendência de promover uma polarização entre o local e o global, que pode limitar potenciais de desenvolvimento, seja por acabar por negar outras formas de conhecimento, a abordagem participativa sempre corre o risco de promover o isolamento e a contestação a tudo que é exógeno. Assim, é importante entender os limites da abordagem participativa de construção do conhecimento, garantindo-se os benefícios da sistematização de experiência a partir da prática local, mas sem perder uma perspectiva macro, de conexão do local com o global.

Por mexer com a agência e as vivências dos atores, as sistematizações sofrem pressões de diferentes níveis, tanto institucionais como políticas, pois ocorrem em meio a diferentes interesses políticos e de relações de poder. Assim, mesmo nos casos mais cuidadosos em lidar com esses interesses, é comum ocorrerem pressões e resistências que não se pode modificar em um curto espaço de tempo. Segundo Falkembach (2006), ao promover a reflexão, lida-se diretamente com diferentes conflitos, para além da experiência em si, pois ela acontece dentro de um contexto mais amplo; além disso, trabalha-se com conflitos subjetivos dos atores, com aspectos morais individuais ou comunitários. É evidente que a reflexão tira os atores de suas zonas de conforto, questionando suas identidades e realidades. Em geral, as instituições e os mediadores não estão preparados para lidar com isso, tanto pelos seus aspectos éticos como pelas consequências das mudanças, inevitáveis em qualquer processo de mediação social.

Embora seja mais frequente que as sistematizações tragam motivação e capacidade de reflexão aos atores envolvidos, Falkembach (2006) alerta que, em algumas ocasiões, pode haver frustração de expectativas ou erros no planejamento do processo, levando a interrupções, parciais ou definitivas, assim como mudanças no modelo de mediação social. Isso reforça a necessidade de um planejamento eficiente, de uma comunicação transparente entre instituições, mediadores e atores envolvidos, e de uma definição de metas e objetivos que possam ser alcançados no tempo adequado e com os recursos disponíveis. Instituições e mediadores comprometidos com uma sistematização de experiência, com diferentes parceiros, devem garantir a capacidade de executar o processo e

disponibilizar o tempo e os recursos necessários, isso porque a frustração das expectativas criadas nos atores pode gerar a desconfiança em relação ao método em si, inviabilizando também futuras iniciativas.

Entre os problemas que podem ocorrer, dificultando a realização da sistematização, Jamir (2007) destaca: baixo comprometimento institucional; baixa participação de parceiros importantes; falta de capacitação das equipes; falta de recursos. Evidentemente, existem formas de reduzir esses problemas, mas isso deve ser tratado antes de se iniciar o processo. É possível aumentar o comprometimento institucional, envolvendo mais os dirigentes das instituições e demonstrando a importância da atividade para elas, o que pode ser alcançado com o apoio de mediadores qualificados ou mesmo de profissionais de relações públicas. O envolvimento de dirigentes institucionais e de parceiros relevantes desde as fases de planejamento das atividades pode também ser um aspecto que favorece a solução de alguns problemas, mesmo que seja adaptando os objetivos aos recursos, humanos e financeiros, que estão realmente disponíveis. A montagem das equipes envolvidas deve ser compatível com o planejamento do processo, sendo importante a escolha de colaboradores motivados e a realização de cursos e oficinas de formação que possam evitar problemas durante a sistematização.

Por envolver a participação de múltiplos atores, como no caso de sistematizações em Agroecologia, em que podem estar envolvidos agricultores, consumidores, técnicos e mediadores, devemos considerar as assimetrias nas relações entre os atores. Isso implica a necessidade de uma habilitação para que a função de mediador possa, mesmo que temporariamente, reduzir a influência dessas assimetrias pela aplicação

adequada dos métodos participativos. Essa habilidade, como destaca Bracagioli Neto no capítulo 3 deste livro, não é, em geral, desenvolvida durante a formação dos mediadores técnicos, sendo mais um importante argumento para que se garanta o necessário investimento institucional na formação das equipes.

Essa questão da habilitação dos mediadores, ou facilitadores, já foi discutida quando tratadas as condições pessoais e institucionais para a sistematização de experiências. Além disso, é fundamental que sejam pontuados aspectos éticos no desempenho da função de mediador. Jamir (2007) trata dessa questão, destacando alguns aspectos: o mediador não deve assumir um papel de líder, mas de apoiador de um processo participativo, no qual todos os atores são importantes; a função de mediador, ou facilitador, não pode ser utilizada para manipular os demais atores; o mediador deve buscar continuamente seu aprimoramento, compartilhando suas experiências com outros e não utilizando sua expertise para obtenção de lucro pessoal; um mediador não pode pretender assumir o papel de conselheiro ou de analista dos grupos ou das pessoas com quem interage, mesmo que muitas vezes seja procurado para isso, pois não tem a formação e a experiência necessárias e pode causar sérios problemas; também não deve se utilizar de sua função, que lhe põe em destaque, para satisfazer necessidades pessoais, seja de autoestima ou de atenção; o mediador deve procurar ser justo e transparente, explicando aos demais os limites e os objetivos de sua função, para que todos saibam o que esperar dele. Enfim, um mediador deve ser coerente com os princípios da sistematização de experiências, sendo guiado por uma sólida formação ética e profissional, pois sua função é determinante para o sucesso desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sistematizações de experiências em Agroecologia podem ser uma importante fonte de conhecimento para impulsionar a transição agroecológica. É, sem dúvida, uma das principais ferramentas de construção do conhecimento agroecológico, complementando outras ferramentas, como o ensino, a extensão e a pesquisa, básica ou participativa, em Agroecologia; o diagnóstico e a avaliação da sustentabilidade de agroecossistemas; o desenvolvimento e divulgação de novidades dos agricultores. Entretanto, assim como acontece com as demais ferramentas, para que os melhores resultados das sistematizações de experiências sejam alcançados, é fundamental que seus princípios, requisitos básicos e métodos sejam respeitados por todos os envolvidos, atores e instituições.

Dentre os princípios que norteiam as sistematizações, destaca-se a dimensão ética, social e ambiental. Em tempos como os atuais, em que conhecimento é, mais do que nunca, uma fonte de poder, pode parecer ingenuidade ou uma postura piegas defender valores éticos na construção do conhecimento. Mas não devemos esquecer que, antes de mais nada, a dimensão ética é um pilar fundamental da sustentabilidade e, portanto, da Agroecologia. Como postulam os sempre lembrados Caporal e Costabeber (2002, p. 79), a sustentabilidade “está diretamente relacionada com a solidariedade intra e intergeracional e com novas responsabilidades dos indivíduos com respeito à preservação do meio ambiente”. Assim, é preciso guiar-se por princípios éticos nas interfaces de instituições e atores, no respeito ao conhecimento local, nas relações entre os diferentes atores do processo e no compromisso com a busca da sustentabilidade.

Destaca-se também a importância da habilitação das equipes que trabalham com sistematizações de experiências. Além das considerações éticas já apresentadas, a formação dos mediadores, ou facilitadores do processo, é fundamental para o sucesso das sistematizações. Desde a definição de objetivos e métodos, ao longo do planejamento e da execução, e na fase final de relatório e comunicação, os mediadores exercem um importante papel na interface de instituições e atores interessados em sistematizar uma experiência. Eles precisam estar preparados para a complexidade, responsabilidade e imprevisibilidade dessa tarefa. Em Agroecologia, os mediadores são, em geral, técnicos formados em cursos convencionais, disciplinares, que não os preparam para lidar com métodos participativos e com a construção do conhecimento: são técnicos formados com uma base teórica da ciência cartesiana, disciplinar e reducionista, e preparados para serem os especialistas, aplicando o manual, ou os pacotes tecnológicos, a todos os problemas que perceberem. Romper com a formação convencional, reconhecendo a diversidade e o valor do conhecimento local e assumindo a animação dos processos sem interferir e a análise dos resultados sem impor seus dogmas, exige um considerável esforço pessoal. Por isso, é muito importante que, nos cursos técnicos e nas universidades que formam profissionais para atuarem em Agroecologia, o ensino, a pesquisa e a extensão sejam realizadas de forma integrada, e que sejam trabalhados os métodos participativos e a sistematização de experiência como ferramentas fundamentais para a construção do conhecimento agroecológico. A mudança da agricultura para um modelo mais sustentável depende, em parte, de técnicos que consigam adotar o enfoque sistêmico, mudando o modo com que enxergam a realidade.

Convém, ainda, destacar que as sistematizações de experiências devem ter as agricultoras e os agricultores como o público principal, bem como a busca por um sistema alimentar sustentável para a sociedade. O foco não deve estar nas instituições, nos acadêmicos ou nos mediadores. O que se vive numa experiência, as lições aprendidas e como será a continuidade devem ser os objetivos principais. E os créditos dos resultados alcançados nas sistematizações devem ser dados aos atores que viveram as experiências, não às instituições ou aos mediadores, como ocorre com muita frequência, mesmo em Agroecologia. Também há muitos casos em que, nas sistematizações, se busca ajustar as experiências aos modelos promovidos pelas instituições. Isso pode fazer sentido aos financiadores de projetos, que ainda medem a qualidade dos mesmos pela capacidade de implementar um modo de vida único, um padrão idealizado como sendo o mais correto. Mas isso vai contra a lógica da realidade, que é de diversidade, de múltiplas possibilidades e de respostas diferentes em contextos diferentes.

A opção pela sistematização de experiências como ferramenta de trabalho em Agroecologia deve ser feita conscientemente, respeitando-se os seus princípios e garantindo-se um bom planejamento e os recursos necessários. Há diversos métodos de sistematização, sendo sempre possível inovar e desenvolvê-los melhor; mas, não sendo a única ferramenta, outras ferramentas podem ser utilizadas para atingir os objetivos do desenvolvimento de agroecossistemas sustentáveis, e a escolha de qual ferramenta utilizar depende da oportunidade, dos recursos disponíveis e dos contextos, devendo-se escolher a mais adequada para cada situação.

A construção do conhecimento agroecológico é um processo contínuo que resulta da integração de saberes, a qual acontece por diferentes caminhos, alguns bastante difíceis e laboriosos. É, no entanto, um processo necessário para alcançarmos a sustentabilidade. Nesse sentido, a sistematização de experiências em Agroecologia, quando bem realizada, pode ser considerada uma excelente ferramenta para atingirmos os objetivos do desenvolvimento sustentável.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, L. A. *Guía práctica para la sistematización de proyectos y programas de cooperación técnica*: Oficina Regional de la FAO para América Latina y El Caribe. Roma: FAO, 2005. Disponível em: <http://www.fao.org/3/AH474s/AH474s00.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

BARNECHEA, M. M.; GONZALEZ, E.; MORGAN, M. L. La sistematización como producción de conocimientos. *La Piragua*, Santiago, n. 9, p. 122-128, 1994. Disponível em <https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-9.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

BERDEGUÉ, J. A.; OCAMPO, A.; ESCOBAR, G. *Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural guías de terreno*. Versión 1. Santiago: FIDAMERICA, 2000. Disponível em: <https://www.bivica.org/files/desarrollo-rural-sistematizacion.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

BUENO, Y. M. *et al. Sistematização transversal: métodos de transferência de tecnologia, intercâmbio e construção do conhecimento*. Brasília: Embrapa, 2017. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/192460/1/COLECAO-SISTEMATIZACAO-EXPERIENCIAS-vol-21.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Análise multidimensional da sustentabilidade: uma proposta metodológica a partir da Agroecologia. *Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent.*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 70-85, 2002. Disponível em: https://www.projetovidanocampo.com.br/agroecologia/analise_multidimensional_da_sustentabilidade.pdf. Acesso em: 28 maio 2022.

CHAVEZ-TAFUR, J. *Aprender com a prática: uma metodologia para sistematização de experiências*. Brasil: AS-PTA, 2007.

FALKEMBACH, E. M. F. Sistematização, uma arte de ampliar cabeças. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (org.). *A Arte de ampliar cabeças: uma leitura transversal das sistematizações do PDA*. Brasília: MMA, 2006. p. 34-55. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/39985246/arte-de-ampliar-cabecas-unipac-bom-despacho>. Acesso em: 28 maio 2022.

FREIRE, A. G. Construir conhecimentos a partir das práticas. *Agriculturas: experiências em Agroecologia*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 4-5, 2006.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUIJT, I. et al. Institutionalizing learning in rural poverty alleviation initiatives. *Knowledge Management for Development Journal*, v. 3, n. 2, p. 5-20, 2007. Disponível em: <https://km4djournal.org/index.php/km4dj/article/view/105>. Acesso em: 28 maio 2022.

ILEIA. *Update from ILEIA*. Wageningen: ILEIA, 2017. Disponível em: <https://www.ileia.org/2017/10/12/update-from-ileia/>. Acesso em: 28 maio 2022.

JARA-HOLLIDAY, O. *Para sistematizar experiências*. 2. ed. Brasília: MMA, 2006. Disponível em: <https://www.ufpb.br/redepopsaude/contents/biblioteca-1/para-sistematizar-experiencias/para-sistematizar-experiencias-livro-oscar-jara.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

JARA-HOLLIDAY, O. *A sistematização de experiências: práticas e teoria para outros mundos possíveis*. Brasília: Contag, 2012.

JAMIR, A. *Systematization: a practical field manual*. ENRAP. Nova Deli: International Development Research Centre, 2007. Disponível em: https://ksasia.files.wordpress.com/2011/01/manual_systematization.pdf. Acesso em: 28 maio 2022.

KOLB, D. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall: New Jersey, 1984. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development. Acesso em: 29 maio 2022.

LIMA, D. V.; DUTRA, M. V. F. *Sistematização de experiências na Embrapa: guia metodológico*. Brasília: Embrapa, 2017. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/191688/1/COLECAO-SISTEMATIZACAO-EXPERIENCIAS-vol-1-1.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

LONG, N.; PLOEG, J. D. van der. Demythologising planned intervention: an actor perspective. *Sociologia Ruralis*, v. 29, n. 3/4, p. 226-249, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9523.1989.tb00368.x>. Acesso em: 29 maio 2022.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE - MMA. *Arte de ampliar cabeças: uma leitura transversal das sistematizações do PDA*. Brasília: MMA, 2006. p. 34-55. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/39985246/arte-de-ampliar-cabecas-unipac-bom-despacho>. Acesso em: 28 maio 2022.

PETERSEN, P. Experiências evidenciam: uma outra agricultura é possível. Aprendamos com elas... *Agriculturas*, v. 1, n. 0, p. 2, 2004.

SANCHES, C. D. *A contribuição da sistematização de experiências para o fortalecimento do campo agroecológico e da agricultura familiar no Brasil*. São Carlos: UFSCar, 2011.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8489/10040>. Acesso em: 29 maio 2022.

SELENER, D.; PURDY, C.; ZAPATA, G. *Documenting, evaluating, and learning from our development projects: a participatory systematization workbook*. Quito, Ecuador: International Institute of Rural Reconstruction, 1996. Disponível em: <https://www.ircwash.org/sites/default/files/125-14474.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

TAPPELLA, E. ¿Cómo aprender desde la práctica? Aproximaciones conceptuales y metodológicas para la sistematización de experiencias de desarrollo. *Perspectivas em Políticas Públicas*. Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 69-94, 2009.

VALENTE, R. C. *A GTZ no Brasil: uma etnografia da cooperação alemã para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

VERDEJO, M. E.; COTRIM, D. S.; RAMOS, L. *Diagnóstico Rural Participativo: guia prático de DRP*. Brasília: MDA-SAF-DATER, 2006.

VERGER, A. Sistematizando experiencias: análisis y recreación de la acción colectiva desde la educación popular. *Revista de Educación*, n. 343, p. 623-645, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28161286_Sistematizando_experiencias_analisis_y_recreacion_de_la_accion_colectiva_desde_la_educacion_popular. Acesso em: 29 maio 2022.

8

Princípios e aplicações da pesquisa participativa em Agroecologia

Fábio Kessler Dal Soglio

A pesquisa participativa surgiu em um universo de métodos que consideram fundamental a participação dos atores como resposta às demandas da sociedade para uma ciência mais aplicada aos problemas locais. Esses problemas, por surgirem em contextos muito particulares, nem sempre podem ser generalizados, como ocorre nos modelos mais convencionais de pesquisa, e até por isso não interessam a muitos pesquisadores e instituições de ciência e tecnologia (C&T). Além disso, a participação dos atores incorpora ao processo de pesquisa o conhecimento local, desenvolvido e selecionado na prática ao longo do tempo e validado pelas comunidades. Considerando ser adequada ao enfoque sistêmico e contextualizada, a pesquisa participativa se apresenta como uma ferramenta útil à Agroecologia, facilitando a geração de novidades dos agricultores, bem como as adaptações de práticas e tecnologias a novas situações sociotécnicas. Entretanto, assim como qualquer ferramenta, é preciso conhecer seus princípios, limites e potencialidades, de forma a atingir seus objetivos de forma ética e segura.

Ao contrário das soluções tecnológicas resultantes dos métodos convencionais de pesquisa, a pesquisa participativa produz soluções de fácil acesso e baixo custo, promovendo autonomia, equidade e sustentabilidade dos agroecossistemas. Assim, interessa à Agroecologia que a pesquisa participativa seja incorporada às ações de ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, são raros os casos em que isso ocorre, e, em algumas situações, observa-se uma carência metodológica que compromete os resultados.

Assim, buscando promover a discussão sobre a aplicação da pesquisa participativa em Agroecologia, o objetivo deste capítulo é apresentar considerações sobre alguns dos princípios, conceitos e aplicações, além de algumas recomendações. Também são discutidos possíveis limites à aplicação da pesquisa participativa em Agroecologia.

A recomendação de aplicação dos métodos de pesquisa participativa em Agroecologia não significa, entretanto, que outros métodos de pesquisa devam ser excluídos, mesmo que tenham enfoque reducionista. Em diferentes contextos, diferentes métodos ou combinações deles podem ser mais adequados. Apenas se procura destacar que, em processos locais e aplicados de pesquisa, os métodos participativos podem ser mais efetivos, apresentar custos mais baixos e permitir respostas mais rápidas, merecendo maior atenção.

Os métodos participativos, que têm por característica assumir o enfoque sistêmico, não têm como objetivo o abandono dos estudos disciplinares. A interdisciplinaridade, importante para a pesquisa participativa, depende do conhecimento disciplinar. Para ter qualidade, no entanto, é preciso entender e aceitar os limites das disciplinas, construindo-se uma base interdisciplinar que dê suporte à aplicação dos métodos participativos. Da mesma forma, o conhecimento local não pode ser diminuído em sua importância, e isso requer uma mudança radical da compreensão das diversas formas de conhecimento, de seus valores e origens e de suas contribuições para geração de novidades.

A PARTICIPAÇÃO NOS PROCESSOS DE PESQUISA

Conforme Leeuwis (2004), a participação é a inclusão das partes interessadas nos processos para influenciar e assumir parte do controle do desenvolvimento de iniciativas, bem como ajudar a tomar decisões e gerenciar os recursos que lhes afetam. Assim, para caracterizar uma pesquisa como participativa, não basta “informar” as partes interessadas (por exemplo, uma comunidade) de que uma pesquisa será realizada, tampouco organizar encontros para “transferir” tecnologias desenvolvidas. Para que exista participação, deve-se assumir que as pessoas para quem a pesquisa é desenvolvida estão envolvidas efetivamente no processo, contribuindo no planejamento, no desenvolvimento, na gestão e na análise dos resultados. Conforme Reed (2008), os atores interessados devem ser considerados desde o início, ou seja, já no desenvolvimento conceitual e no planejamento dos projetos, passando pela implementação e monitoramento, indo até a avaliação dos resultados. O engajamento dos atores nas etapas iniciais faz os processos participativos serem mais efetivos e duráveis.

Observa-se que existe uma confusão conceitual entre *investigação-ação*, *pesquisa participante*, *pesquisa-ação* e *pesquisa participativa*, que, embora relacionadas, podem indicar coisas diferentes. Para Tripp (2005), os diferentes métodos e processos envolvendo a participação podem ser agrupados como processos de “investigação-ação”. Brandão e Borges (2007), por outro lado, chamam a investigação-ação de “pesquisa-participante”, quando considerada como expressão da educação popular. No entanto, Tripp (2005) considera “pesquisa-participante” como sinônimo de “pesquisa-ação”, uma das formas de investigação-ação.

De acordo com Tripp (2005), a investigação-ação apresenta uma gama de métodos, com maior ou menor participação de diferentes atores, incluindo a “pesquisa-ação” e a “pesquisa participativa”. A pesquisa-ação caracteriza-se como um processo sistemático, com base empírica, de melhoria das práticas em geral de uma comunidade. A pesquisa participativa, por sua vez, diferencia-se por apresentar objetivos definidos e incluir fases de experimentação, desenvolvendo novos processos ou tecnologias contextualizadas para serem apropriadas pelas comunidades.

Bergold e Thomas (2012), analisando experiências de investigação-ação em diferentes países, consideram que, mesmo com algumas similaridades, por incluírem métodos participativos, existem diferenças entre a pesquisa-ação e a pesquisa participativa. Além da participação na investigação sobre uma determinada realidade, objetivo mais comum à pesquisa-ação, a pesquisa participativa busca gerar novas perspectivas, tanto para os pesquisadores quanto para as comunidades, com base em processos conjuntos de construção do conhecimento. Assim, mesmo quando não aspiram por mudanças, as comunidades podem, através da pesquisa participativa, ter novas perspectivas e avanços nas suas práticas cotidianas.

Segundo Kemmis e McTaggart (2000), a pesquisa participativa tem suas origens ainda nas primeiras décadas do século XX; no entanto, é a partir da década de 1970 que passa a ser aplicada com maior frequência, procurando resolver a falta de contextualização das pesquisas convencionais. Em muitas situações, as pesquisas precisavam de maior participação das comunidades na geração e na adoção de soluções, tecnológicas ou organizacionais, considerando a diversidade de condições sociais, econômicas e culturais.

Inicialmente, buscou-se aproximar a pesquisa agropecuária da realidade dos agricultores, desenvolvendo os projetos de pesquisa nas unidades de produção, rompendo com o distanciamento entre as condições locais e as encontradas nas estações experimentais. Entretanto, as primeiras iniciativas permitiam apenas a participação “funcional” das comunidades. Os agricultores contribuíam com área e trabalho, mas os pesquisadores realizavam as “suas” pesquisas (Kemmis; McTaggart, 2000). Aos poucos, no entanto, métodos mais participativos de pesquisa, ou como Schmitz, Mota e Simões (2004) chamam, “métodos orientados à ação”, passaram a ser desenvolvidos, permitindo maior protagonismo dos atores locais, favorecendo o diálogo de saberes.

Ao final da década de 1970, Rhoades e Booth (1982) já apontavam para as possibilidades dos métodos participativos nas pesquisas realizadas no Centro Internacional da Batata, no Peru: propunham que os agricultores deveriam estar no início e no fim de cada pesquisa. Outros autores também passaram a recomendar uma maior articulação entre saberes e conhecimentos para entender as reais necessidades de cada região. Desde então, diversas iniciativas surgiram em regiões com predominância da agricultura de subsistência, discutindo a sustentabilidade da agricultura e da segurança e a soberania alimentar com o apoio de instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Alimentação e a Agricultura (FAO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), bem como de organizações não governamentais com atuação local (Reed, 2008; World Bank, 1996).

Alguns autores, como Pretty (1995), consideram que existem diferentes “níveis de participação” das comunidades, desde a participação limitada ao recebimento de informações até a automobilização, na qual a comunidade assume a gestão dos processos. Entretanto, nem sempre é possível “categorizar” a participação de uma comunidade em “níveis”, pois a realidade é mais complexa. As comunidades acompanham, ao mesmo tempo, diferentes processos, com diferentes grupos de interesses e formas de participação. Dependendo de como, em que tempo e onde as interfaces entre comunidades e mediadores acontecem, diferentes questões culturais e de relação de poder afloram, influenciando a qualidade da participação. Assim, mais importante que padronizar níveis de participação é compreender os contextos e possibilidades da participação nas comunidades. Ao entender como se dá a participação, quais seus limites e possibilidades, é possível definir estratégias para desenvolver a pesquisa participativa.

A condição ideal para a pesquisa participativa é que a participação ocorra desde a definição de metas, objetivos e métodos, até a avaliação e a análise dos resultados. Em geral, projetos com reduzida participação das comunidades, desenhados pelos pesquisadores, respondem de forma limitada às necessidades locais, pois não agregam o conhecimento local, pouco contribuindo com a geração de conhecimento contextualizado. Não faz sentido assumir como participação a realização de consultas apenas para receber ou repassar informações ou o uso de mão de obra da comunidade, pois as partes interessadas não são incluídas no processo. Infelizmente, muitos são os projetos autodenominados “participativos” que se limitam a consultas ou encontros informativos,

procurando apenas cumprir as exigências das agências de financiamento sobre inclusão dos atores locais nos projetos. A participação requer mais do que a presença em algum encontro ou a resposta a um questionário (muito embora encontros e questionários possam ser utilizados, de forma complementar, nos processos participativos de pesquisa, especialmente nas fases de aproximação com as comunidades e de diagnóstico).

Para a pesquisa participativa, é importante que as relações entre os participantes (atores locais, mediadores e pesquisadores) sejam o mais simétricas possível. Para isso, é necessário dedicar tempo à aproximação e à negociação, assim como desenvolver a capacidade de comunicação e de percepção das realidades locais. A formação convencional dos pesquisadores e mediadores não os prepara para esse deslocamento de protagonismo. Assim, a pesquisa participativa requer profissionais que saibam se colocar no lugar dos outros e desenvolver estratégias que facilitem a participação. Assimetrias sempre vão ocorrer, pois são um fato, mas com o devido cuidado se pode reduzir seus efeitos, permitindo a obtenção de resultados positivos e o atingimento dos objetivos estabelecidos.

OS PRINCÍPIOS DA PESQUISA PARTICIPATIVA

Como não se resume a um processo pontual, orientado para um produto, a pesquisa participativa busca orientar-se para os processos de desenvolvimento. Para isso, ela é realizada em ciclos de diagnóstico, planejamento, ação e avaliação, nos quais as partes interessadas colaboram de forma coordenada, permitindo retroalimentação e ajustes ao

longo da sua execução. Esse caráter cíclico confere aos modelos de pesquisa participativa um ajuste adequado aos processos de construção do conhecimento agroecológico.

Para além dos resultados de pesquisa, a perspectiva participativa também promove um novo formato de geração de novidades e inovações, possibilitando que as comunidades assumam, paulatinamente, a gestão da construção do conhecimento agroecológico. Rompendo com a perspectiva de isolamento que se observa nos modelos convencionais, a pesquisa participativa reforça a necessidade de cooperação, tanto no contexto local como na conexão com os processos globais, de forma mais transparente e democrática. Compartilhando saberes e construindo conhecimentos apropriados, as comunidades ganham controle sobre o próprio desenvolvimento, assumindo agência no gerenciamento do planeta, favorecendo o desenvolvimento sustentável.

Para muitos pesquisadores, a pesquisa participativa é um exercício complicado, tendo em vista ser predominante a formação que promove o reducionismo, orientada aos produtos e às atividades exclusivamente acadêmicas. Esses pesquisadores sentem dificuldade de atuar em modelos mais complexos, com negociação e ajustes de processos, interagindo com outras áreas do conhecimento científico, cada qual com códigos e valores próprios, e tendo que incorporar valores e conhecimentos locais, organizados em lógicas diferentes das do modelo cartesiano de ciência.

Embora existam experiências exitosas, baseadas em modelos mais estruturados, os processos de pesquisa participativas não devem necessariamente seguir regras e manuais. Muitas vezes, os modelos são

mais estruturados apenas para responder aos agentes financiadores e às instituições. Assim, antes de seguir um modelo único, estruturado, a pesquisa participativa deve respeitar uma filosofia de trabalho para a qual se pode apontar alguns princípios. Esses princípios (Quadro 1), baseados em algumas experiências e nas reflexões de diferentes autores, permitem adaptar os projetos às realidades locais de forma contextualizada e participativa. Não sendo observados, os projetos poderão responder apenas a determinados grupos de interesse.

Quadro 1 - Princípios da pesquisa participativa.

Estímulo à participação efetiva das partes interessadas.
Garantia da livre oportunidade de expressão, observando-se aspectos culturais e de literacia das comunidades, buscando-se soluções para facilitar a comunicação.
Estabelecimento de processos que possibilitem a real troca de saberes.
Utilização de múltiplas perspectivas, superando as limitações de soluções técnicas pontuais e descontextualizadas.
Transferência para os atores locais do máximo possível de controle sobre os processos em curso, promovendo a capacidade de gerar novos processos.
Fortalecimento das partes envolvidas.
Correção de assimetrias de poder entre as partes interessadas que possam desviar a pesquisa participativa do desenvolvimento de soluções localmente contextualizadas.
Bloqueio das intervenções de cima para baixo nos processos participativos, muitas vezes tentadas por parte das instituições quando estas visam exclusivamente um retorno político aos investimentos realizados.
Formação de mediadores, considerando aspectos filosóficos e metodológicos, para que assumam, principalmente, a função de facilitação de processos de aprendizagem e de diálogo.
Desenvolvimento de processos flexíveis e contextualizados, que respeitem os tempos e os espaços das comunidades, considerando um acordo de respeito mútuo entre as partes.

Fonte: Adaptado de Pretty (1995), Kemmis e McTaggart (2000) e Cornwall e Jewkes (1995).

A PESQUISA PARTICIPATIVA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO AGROECOLÓGICO

Na construção do conhecimento agroecológico, existe uma expectativa de que a pesquisa participativa possa gerar novidades de processos ou de produtos, tanto para as comunidades como para os demais atores envolvidos. Assim, mesmo em propostas que buscam introduzir práticas já conhecidas em outras localidades, podem existir processos de pesquisa participativa que geram novidades capazes de promover o desenvolvimento local. Isso ocorre porque nos diferentes agroecossistemas são considerados os diferentes aspectos sociais, ecológicos, culturais, tecnológicos e econômicos. Com isso, em cada situação são geradas soluções diferentes, que ajudam a diversificar as alternativas de manejo dos agroecossistemas, ampliando a agrobiodiversidade. Com a participação dos atores locais, o conhecimento local passa a ser mais valorizado, e muitas vezes as soluções encontradas são mais sustentáveis e de fácil implementação.

Entretanto, na escolha do melhor método de pesquisa para cada situação, diferentes possibilidades devem ser consideradas. Isso porque a pesquisa participativa não responde da mesma forma em todas as situações, e nem a todos os objetivos que se possa ter em Agroecologia. Quando os objetivos das pesquisas são de descrição ou explicação de determinados fenômenos, fatos ou realidades de caráter geral, outros métodos de pesquisa, inclusive alguns mais cartesianos, podem ser mais efetivos. Isso não impede que a pesquisa em Agroecologia, mesmo quando não assumindo todos os princípios da pesquisa participativa, não possa buscar a participação dos atores locais sempre que possível.

Existem também situações em que a participação da comunidade é difícil, como quando não há recursos ou tempo suficientes para que o processo participativo possa ser realizado na íntegra. Sendo participativa, uma pesquisa deve atender a problemas identificados pelos atores, o que requer uma fase de diagnóstico que pode demorar, além de requerer a presença dos pesquisadores nas comunidades. Nos casos de projetos de curto período, ou com recursos escassos, para que possam ser participativos devem estar associados a programas mais amplos, de longo prazo. Dessa forma, como componente de um processo participativo mais amplo, o projeto de pesquisa participativa já inicia com seus objetivos definidos, acelerando o processo.

A inclusão da pesquisa participativa como componente de processos participativos em andamento é, de fato, bastante interessante. Nesses casos, é comum surgirem questões específicas que podem ser respondidas por projetos de pesquisa bem contextualizados, os quais podem ser implementados rapidamente, com custos e tempo de execução reduzidos. Assim, sem interferir no processo como um todo, é possível garantir a necessária continuidade. No entanto, os pesquisadores chamados a colaborar com as problemáticas apontadas nos diagnósticos precisam entender a abordagem participativa e ter o apoio de mediadores e representantes locais já envolvidos no processo. Nessas situações, é possível, por exemplo, incluir projetos de estudantes de graduação ou pós-graduação, dentro de contextos bem definidos e com bons resultados. Ao mesmo tempo, é possível formar futuros pesquisadores habilitados para atuar com pesquisa participativa em Agroecologia.

Por outro lado, quando o envolvimento das comunidades é difícil por algum motivo, a maquiagem de métodos de pesquisa convencionais com o discurso “participativo”, além de frustrar as expectativas dos atores, prejudica a formação de pesquisadores e mediadores. Frequentemente, os profissionais formados nessas experiências passam a reproduzir essa maquiagem em seus próprios projetos. Assim, é melhor assumir que se trata de um projeto convencional de pesquisa, embora as comunidades possam ser consultadas ao longo da execução.

Os projetos de pesquisa orientados a produtos específicos, pré-definidos pelos pesquisadores, que não emergiram de fases participativas de diagnóstico local também não poderiam ser considerados participativos. Eventualmente, podem ser de interesse da comunidade, mas não cumprem os princípios da pesquisa participativa. Mesmo quando operados com etapas que exigem a presença da comunidade, muito provavelmente a participação será limitada, apenas funcional, como o uso de mão de obra local ou das áreas dos agricultores para a realização das pesquisas. A comunidade percebe essa situação e passa a receber com reservas novas propostas de projetos que apliquem métodos participativos.

Nos casos em que se pode ter situações de risco, tanto econômico como biológico, a pesquisa participativa pode não ser recomendável. Como exemplo, temos o desenvolvimento inicial de métodos de controle biológico, com risco na liberação de agentes de controle biológico sem que se conheça a ecologia desses organismos. Essas liberações podem gerar contaminações e introduções com consequências ambientais potencialmente graves, e por isso são necessários estudos anteriores em condições controladas. Outros exemplos são as pesquisas que po-

dem representar perdas de produção ou perdas econômicas aos participantes. Assim, mesmo sendo possível adaptar métodos participativos para reduzir essas ameaças, outros métodos de pesquisa, com menor risco, podem ser mais indicados. Nessas situações, é possível ter a participação das comunidades acompanhando o progresso das pesquisas e participando da análise dos resultados.

A ACEITAÇÃO DA PESQUISA PARTICIPATIVA PELA ACADEMIA

O reconhecimento de processos participativos de pesquisa pela academia é uma questão relevante, pois os pesquisadores envolvidos precisam conviver com os critérios objetivos de avaliação da “produtividade” acadêmica das suas instituições. Nesse tipo de avaliação, predominam parâmetros ajustados aos modelos convencionais de pesquisa. Com isso, a produtividade dos pesquisadores é medida quantitativamente, em termos de produtos (especialmente artigos e patentes) ou do potencial de generalização dos resultados das pesquisas.

Conforme Bergold e Thomas (2012), a pesquisa participativa não serve para testar hipóteses, como muitos cientistas convencionais estão acostumados. Além disso, as perguntas de pesquisa aparecem ao longo do processo, o que não é bem recebido pelas agências de fomento, que esperam objetivos e prazo de execução definidos antes de investir nos projetos. Isso dificulta ainda mais a aceitação dos projetos de pesquisa participativa e mesmo a valorização dos resultados atingidos, interferindo na progressão dos pesquisadores em suas carreiras. Por isso, muitos pesquisadores evitam se envolver em projetos participativos.

Em Agroecologia, em que pese ser recomendável a aplicação da pesquisa participativa, isso tem sido um problema. Seja pela falta de apoio à pesquisa participativa ou pela dificuldade de quantificar seus resultados, pesquisadores e acadêmicos entram em um ciclo vicioso. A quebra desse ciclo depende da implementação de processos participativos mais amplos, interdisciplinares, que possam quebrar os estigmas da academia por seus resultados socialmente referendados ao mesmo tempo em que se investe na qualificação da apresentação desses resultados. Na medida em que a qualidade das pesquisas e dos produtos for percebida, a pesquisa em Agroecologia, especialmente a participativa, deverá alcançar reconhecimento, ampliando seu espaço nas agências de fomento e de avaliação acadêmica.

Já são percebidos avanços no Brasil, onde projetos de pesquisa participativa passam a receber apoio de agências de desenvolvimento. Com isso, surgem novos espaços acadêmicos que valorizam esse método de pesquisa, já que ele tem conseguido responder às demandas sociais de soluções aplicadas e contextualizadas. Tem sido crescente a cobrança social para que instituições de ensino e pesquisa se aproximem das realidades locais. Esse esforço tem ocorrido mesmo com os recentes retrocessos nas políticas públicas de amparo à pesquisa, que, com a participação dos acadêmicos mais convencionais, resistem às mudanças que o enfoque sistêmico exige da academia. A pesquisa participativa tem criado oportunidades para que universidades e centros de pesquisa saiam de seus muros, e com isso todas as formas de conhecimento saem ganhando.

Com a qualificação da pesquisa participativa aplicada à construção do conhecimento agroecológico, já são observados reflexos sobre a produção acadêmica e, conseqüente, a valorização da Agroecologia na academia. O mercado editorial se mostra também mais receptivo, e novos canais de divulgação da produção acadêmica resultante da aplicação de métodos participativos estão surgindo. Isso também tem impacto na valorização institucional dos pesquisadores que atuam nessa área.

A participação de pesquisadores em projetos de pesquisa participativa também tem revelado talentos “natos”, inclusive entre pesquisadores que atuavam de forma mais convencional. Ao participarem nos projetos, além de ganharem em conhecimento interdisciplinar, esses pesquisadores percebem como é vasto e interessante o universo do conhecimento local. Isso resulta no desenvolvimento acadêmico com base nas interações e propriedades emergentes dos sistemas mais complexos. Entretanto, é preciso evitar a tendência de abandono do método, ou mesmo dos objetivos da pesquisa, para se tornar parte da comunidade, negando-se o conhecimento disciplinar. Na perspectiva metodológica da participação, a atividade de pesquisa deve ocorrer numa situação de simetria e equidade, mas ao pesquisador ainda cabe contribuir com o conhecimento científico.

Essas considerações apontam também para a importância da presença de mediadores que saibam fazer a articulação entre os diferentes atores, incluindo os pesquisadores. A eles cabe, em boa medida, a organização e a coordenação de como aplicar os métodos participativos, facilitando a comunicação entre os participantes. Como em geral eles são presença mais constante junto às comunidades, traduzem melhor as

diferentes percepções. No caso da Pesquisa Participativa em Agroecologia, podemos dizer que essa função pode ser assumida por agentes da Extensão Rural, que, para isso, precisam receber formação adequada. A importância da formação dos mediadores para a utilização de métodos participativos é debatida em vários capítulos deste livro, e aqui só se pode reafirmá-la.

PRÉ-REQUISITOS PARA A PESQUISA PARTICIPATIVA

De maneira geral, a pesquisa participativa em Agroecologia tem como principal característica a interação entre pesquisadores, ou especialistas (os *experts*), e membros das comunidades. Também é comum, embora nem sempre ocorra, a inclusão de outros atores, como agentes de desenvolvimento, extensionistas, gestores públicos locais e outros interessados, que atuam na mediação e no estabelecimento de confiança, garantindo a continuidade dos processos nas comunidades locais. Como são envolvidos diferentes atores, é necessário estabelecer um acordo inicial de cooperação e de regras de funcionamento do projeto. Da mesma forma, devem ser definidos os objetivos comuns, evitando-se mal-entendidos e frustrações de expectativas.

Nos acordos iniciais, é preciso definir como se dará a apropriação dos conhecimentos que serão compartilhados, gerados ou modificados, assim como resolver as questões sobre a propriedade intelectual. Esses aspectos, caso não definidos inicialmente, podem atrapalhar os projetos, pois algumas instituições assumem como natural que tenham a propriedade intelectual dos produtos gerados nas pesquisas. Entretanto,

na pesquisa participativa isso não é aceitável, e, quando ocorre, pode causar profundo mal-estar nas comunidades, muitas vezes impedindo a realização de novos projetos. Infelizmente, situações como essa têm ocorrido, como em alguns casos de melhoramento participativo, com instituições de pesquisa registrando como sua propriedade intelectual os materiais genéticos, vegetais ou animais, desenvolvidos de forma participativa. O simples fato de o produto receber um nome ou uma sigla que o ligue a uma instituição é percebido pelas comunidades como uma apropriação indevida do resultado de um projeto participativo.

Os processos participativos de pesquisa dependem de canais efetivos de comunicação e de um calendário de ações que atenda às necessidades dos atores envolvidos. Frequentemente, essa comunicação é feita com apoio de ferramentas participativas, desenhadas para facilitar a interação de saberes. Entretanto, embora sejam fundamentais as interações presenciais, existem situações em que isso não é possível em todos os momentos. Assim, parte da comunicação pode ocorrer com o uso de diferentes mídias, incluindo-se a comunicação através das mídias eletrônicas. A escolha das mídias deve permitir a participação de todos os atores, de forma que se sintam confortáveis em participar. Problemas de comunicação atrapalham sobremaneira a eficiência da pesquisa participativa; por isso, é fundamental que se tenha conhecimento sobre meios de comunicação, mídias disponíveis, linguagens empregadas e grau de literacia dos atores participantes.

Na definição da periodicidade e organização dos encontros presenciais, também deve ser dada prioridade ao atendimento das necessidades da comunidade e não da comodidade das equipes externas.

Os agricultores desempenham múltiplas funções, e nem sempre têm tempo disponível. Da mesma forma, as comunidades têm um conjunto de atividades mais importantes do que participar de um projeto, pois vivem do que fazem, e inclusive têm outras necessidades, como as atividades comunitárias, o lazer e o descanso semanal. Assim, os projetos precisam levar em conta as necessidades da comunidade, sua cultura e disponibilidade de recursos.

Do ponto de vista pedagógico, pode-se sugerir que a pesquisa participativa se baseia em uma epistemologia construtivista e em um modelo pedagógico relacional. Esse modelo, desenvolvido para a interação entre professores e alunos, é considerado por Becker (2008), citando Paulo Freire e Jean Piaget, como mais adequado, pois reconhece tanto o conhecimento dos professores como as contribuições dos saberes dos alunos. De forma semelhante, na pesquisa participativa, cientistas e comunidades possuem conhecimentos relevantes para os problemas de pesquisa. Assim, não pode haver apenas uma direção na troca de saberes, como ocorre normalmente nos modelos de transferência de tecnologias, que assumem que os agricultores não possuem conhecimentos. Para isso, deve ocorrer uma mudança de atitude de todos os participantes. Cientistas e técnicos, formados por uma pedagogia diretiva, acostumados a terem a “verdade científica”, precisam exercitar a capacidade de ouvir e de incorporar as contribuições dos demais atores. Por outro lado, as comunidades, que por muito tempo tiveram seus conhecimentos menosprezados, muitas vezes apresentam dificuldades em apresentar suas ideias. Essa mudança de postura é difícil, em especial para pesquisadores, extensionistas e professores, mal-acostumados pelas

práticas usuais. O exercício contínuo, de parte a parte, e o uso de ferramentas apropriadas para romper com formatos pedagógicos tradicionais ajudam nessa mudança.

Outra característica própria da pesquisa participativa é a necessidade de estabelecimento de sistemas de retroalimentação. Ao longo do processo de pesquisa, inclusive das fases experimentais, devem existir mecanismos de avaliação e controle do processo em que todos os atores participam. Isso permite ajustar constantemente o desenvolvimento das pesquisas. A retroalimentação, embora possa parecer um fator complicador por exigir adaptação dos projetos ao longo da execução dos mesmos, tem como vantagem a detecção rápida de problemas e a criação de soluções.

As reuniões periódicas de discussão sobre o andamento das pesquisas e as visitas aos locais onde estão sendo realizadas permitem esses momentos de acompanhamento e retroalimentação do processo. Não se deve assumir que os atores não compreendem alguma atividade, pois todas as atividades apresentam múltiplas dimensões, compreendidas diferentemente pelos diferentes atores, e é a soma desses conhecimentos, com uma abordagem sistêmica, que permite que essas dimensões sejam compreendidas na pesquisa participativa, especialmente em sistemas tão complexos quanto os agroecossistemas.

DESENHOS E ETAPAS DA PESQUISA PARTICIPATIVA

Muitas são as possibilidades de aplicação de métodos de pesquisa participativa em Agroecologia. Não existe, porém, algum desenho que seja mais ou menos adequado. Em alguns casos, os procedimentos são mais estruturados, seguindo etapas bem definidas, mas também são comuns iniciativas com menor nível de estruturação que atendem perfeitamente aos princípios da pesquisa participativa.

Mesmo considerando não existir um modelo único a ser seguido na pesquisa participativa, recomendando-se que sejam observados os princípios norteadores, algumas etapas são frequentemente encontradas nos diferentes projetos (Figura 1). Dependendo da situação, essas etapas podem ser realizadas em sequência, de forma combinada, ou mesmo não existir. Também podem ser utilizadas diferentes ferramentas ou estratégias em cada uma dessas etapas. Assim, essas etapas são apresentadas e discutidas apenas como referência geral. A capacidade da coordenação do processo, a compreensão das dinâmicas e especificidades de cada contexto e as lições aprendidas nas experiências prévias ajudam a definir o que pode ou não ser aproveitado.

Figura 1 - Etapas da pesquisa participativa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Muito embora a pesquisa participativa possa ser operacionalizada com a participação qualificada da comunidade em todas as etapas, nem sempre isso é possível. Por isso, é comum que na fase de execução sejam organizados “grupos de pesquisa”. Como apresentado na Figura 1, algumas etapas são realizadas com toda a comunidade, enquanto outras ocorrem com alguns representantes voluntários. Assim, após a fase de diagnóstico (etapa 1), com participação da comunidade, grupos de pesquisa são organizados (etapa 2) para estabelecer estratégias de pesquisa que respondam aos problemas identificados (etapa 3). Então são

elaborados os projetos, que são submetidos à comunidade antes de serem executados para receber contribuições. Definidos os projetos, eles são executados pelos grupos de pesquisa (etapa 4) através de ensaios, experimentos, avaliação de tecnologias ou mesmo registro de observações. Essa é a fase experimental da pesquisa participativa. Ao longo dessa fase, as discussões ocorrem, com maior frequência, dentro dos grupos de pesquisa e, com menor frequência, com a comunidade como um todo (etapa 5).

A retroalimentação ocorre ao longo de todo o processo, identificando progressos e problemas, eventualmente indicando a necessidade de correções e adaptações nos projetos. Na medida em que os resultados vão surgindo, esses são discutidos e analisados nos grupos (etapa 6) e nas reuniões nas quais as comunidades podem comparecer. A análise dos resultados e a discussão feita com a comunidade, assim como a troca de conhecimento entre participantes dos grupos de pesquisa e a comunidade em geral, permite uma rápida apropriação dos resultados considerados positivos (etapa 7). Essa etapa ocorre, sempre que possível, nos locais onde as pesquisas estão sendo conduzidas. Ao longo do processo, surgem novas questões para serem abordadas. Assim, a avaliação do processo como um todo (etapa 8), ou reavaliação, funciona também como ponto de início em um processo cíclico de construção do conhecimento agroecológico. A dinâmica de construção do conhecimento que se estabelece, uma vez apropriada pelos atores, permite o estabelecimento de novos ciclos de pesquisa e desenvolvimento, gerando autonomia.

EXEMPLOS DE MODELOS DE PESQUISA PARTICIPATIVA APLICADOS À AGROECOLOGIA

Diversos modelos de pesquisa participativa aplicados à agricultura e ao desenvolvimento rural podem servir como exemplo e ajudar a estruturar melhor os projetos de pesquisa em Agroecologia. Esses modelos não precisam ser adotados integralmente, mas ajudam a demonstrar diferentes formas encontradas para facilitar a geração ou a adaptação de conhecimentos por meio da participação. Acompanhar casos e entender essas experiências ajuda a planejar com mais propriedade os processos locais. Apresentamos a seguir alguns desses modelos, e outros tantos podem ser encontrados em publicações e na mídia em geral, como é o caso das revistas publicadas pela Rede Agriculturas (*Agricultures Network*),¹ que podem ser mais adequadas dependendo do contexto de cada caso. Não se pretende aqui analisar esses modelos, nem traçar comparações, mas apenas divulgar possibilidades de aplicação da pesquisa participativa em Agroecologia.

Exemplo 1: Pesquisa Participativa com Agricultores – PPA (Farmer Participatory Research – FPR)

Trata-se de um modelo de pesquisa que busca aumentar a produção a partir de necessidades diagnosticadas pelos agricultores, com participação ocorrendo em todos os níveis, porém usando métodos tradicionais de pesquisa agropecuária, com comparações controladas. Isso é comum, por exemplo, nos projetos de “melhoramento participativo”,

¹ Visitar a página da *Agricultures Network*, que pode ser acessada em: <https://futureoffood.org/news-views/>.

onde existem áreas de experimentação, com parcelas contendo variedades ou linhagens sendo avaliadas. Os agricultores participam definindo variáveis e parâmetros a serem avaliados. Também é possível incluir a comunidade toda no processo de avaliação, em encontros específicos para isso.

Como exemplo, temos o processo de melhoramento participativo que originou a variedade de milho “Sol da Manhã”, desenvolvida com a comunidade do assentamento do mesmo nome, onde foram diagnosticados problemas ambientais, tecnológicos e socioeconômicos (Machado; Machado, 2007). O diagnóstico participativo apontou o milho como uma prioridade da comunidade, tendo em vista a perda de variedades localmente adaptadas e solos com deficiências de fertilidade, especialmente quanto à disponibilidade de nitrogênio.

Partindo de materiais genéticos de diferentes grupos de germoplasma, avaliados e selecionados inicialmente pela comunidade, uma linhagem de milho que se destacou foi selecionada. No centro de pesquisa, por seis anos, foi realizada com essa linhagem uma seleção massal inicial, procurando fixar características de adaptação às condições do assentamento. Na sequência, novos ciclos de seleção massal foram realizados na comunidade, sob responsabilidade de um grupo de agricultores acompanhados pelos pesquisadores.

A seleção realizada pelos agricultores levava em consideração aspectos julgados importantes, como a cor mais verde das plantas, o porte e a resistência dessas plantas ao acamamento, o empalhamento das espigas e a resistência ao ataque de pragas, assim como a produtividade das plantas selecionadas. O processo iniciado em 1986 durou quinze

anos; além de uma variedade selecionada, a “Sol da Manhã”, adequada às condições locais, resultou em novos projetos, conduzidos pelos agricultores, de geração de tecnologias adaptadas ao baixo uso de insumos.

Exemplo 2: Desenvolvimento Participativo de Tecnologias - DPT (Participatory Technology Development - PTD)

De acordo com Schmitz, Mota e Simões (2004), esse modelo promove a interação de facilitadores externos e da comunidade local, estimulando o desenvolvimento de novidades dos agricultores e inovações através de um ciclo completo de um projeto. Ele assume os seguintes princípios: o saber local é diferente do conhecimento científico; as prioridades dos agricultores podem divergir das dos participantes externos (pesquisadores e extensionistas); os processos formais de pesquisa e desenvolvimento (P&D) tem capacidade limitada para atender às múltiplas demandas para adaptação local. O DPT inclui as seguintes etapas: 1) passos iniciais com a comunidade (ponto de partida); 2) diagnóstico de problemas e oportunidades; 3) definição de objetos de pesquisa; 4) experimentações; 5) compartilhamento de resultados com participação de agricultores-extensionistas; 6) continuidade do processo de pesquisa participativa.

Segundo Schmitz, Mota e Simões (2004), o DPT tem algumas características importantes. Inicialmente, é preciso realizar a identificação de atores, homens e mulheres, que já estão gerando novidades. Para estabelecimento de um processo de DPT, é preciso estabelecer um acordo de como é possível melhorar os métodos de construção do conhecimento, estruturando melhor a sistematização das experiên-

cias, bem como criar um diálogo com os agricultores para que estes se apropriem tanto dos métodos como do conhecimento sobre os processos biológicos envolvidos. O processo necessita de uma facilitação permanente das interações que se estabelecem entre todas as partes envolvidas (agricultores, pesquisadores e extensionistas, por exemplo), permitindo que os agricultores possam tomar decisões. Um importante diferencial é a formação de grupos de agricultores-experimentadores. A troca de conhecimentos (resultados, ideias básicas e métodos) é realizada na comunidade como um todo, através da extensão de agricultor a agricultor.

A experiência do Grupo de Citricultura Ecológica (Dal Soglio; Abib; Bonini, 2006; Dal Soglio et al., 2010) pode servir de exemplo. Essa experiência ocorreu no Rio Grande do Sul, entre 2000 e 2010, na Região do Vale do Rio Caí, que tem a citricultura como uma atividade importante, com participação de citricultores ecológicos, pesquisadores e mediadores. Ela originou-se do interesse dos agricultores em validar e melhorar suas tecnologias de produção ecológica. Após uma fase inicial de diagnóstico participativo das novidades dos agricultores para a citricultura ecológica e a identificação de prioridades para novos desenvolvimentos, foram estabelecidos diferentes projetos de pesquisa. Muitos dos projetos foram conduzidos nas áreas dos agricultores, com acompanhamento de grupos de pesquisa e participação de pesquisadores, agricultores voluntários e técnicos da extensão rural. Alguns trabalhos, entretanto, com limitações para serem conduzidos nas áreas dos agricultores por questões de segurança, foram conduzidos em laboratórios, casas de vegetação ou em áreas das instituições envolvidas. Em reuniões com a participação da comunidade e interessados, além dos participantes dos

grupos de pesquisa, os trabalhos em andamento eram apresentados e discutidos. Esses encontros ocorriam principalmente nas áreas dos agricultores ou em espaços comunitários, com alguns acontecendo nas instituições, com visitas a laboratórios e áreas de experimentação.

Nessa experiência, conforme Dal Soglio et al. (2010), além da rápida apropriação pelos citricultores dos resultados de pesquisa, também houve comunicação dos avanços para outros interessados através de diferentes mídias, incluindo teses, dissertações e artigos acadêmicos. Houve também a formação de profissionais, mediadores e pesquisadores com uma abordagem participativa de pesquisa e desenvolvimento rural. Foram realizados diversos ciclos de desenvolvimento num processo constante de avaliação e identificação de novas demandas de pesquisa, com ampla troca de experiências e perspectivas de geração de novidades. Foi possível aprimorar diferentes tecnologias de manejo ecológico de citros, além de permitir a geração de novas tecnologias de forma participativa, incluindo manejo do solo, manejo de plantas espontâneas e manejo de pragas. As tecnologias trabalhadas foram adotadas pelos agricultores ecológicos e, em parte, por agricultores convencionais da região.

Exemplo 3: Campesino-a-campesino (CaC)

Conforme Holt-Giménez (2008), o CaC é mais do que um método de experimentação, no sentido de testar e avaliar sistemas de produção, podendo ser considerado um movimento. Ele surgiu na América Central, no final da década de 1980. Trata-se de um método que com-

bina experimentação e extensão, conduzido principalmente pelos agricultores, e que tem sido aplicado com sucesso em regiões carentes de instituições dedicadas ao desenvolvimento da agricultura familiar e camponesa. Inicialmente, são envolvidos no processo os agricultores-promotores, identificados como inovadores, que realizam experimentações em suas propriedades apoiados por técnicos para aprimorar a prática. Na medida em que alcançam bons resultados, passam a assumir o papel de extensão junto à comunidade, comunicando seus conhecimentos e experiências a outros agricultores. Nesse segundo momento, cada agricultor-promotor se responsabiliza por um grupo de agricultores de sua comunidade (agricultores-experimentadores), visitando-os regularmente e os ajudando a desenvolver as novidades, a planejar, executar e avaliar experimentos. Assim, os agricultores-promotores têm tanto a função de experimentação como de comunicação.

Holt-Giménez (2001) propõe alguns princípios ao modelo CaC: 1) começar em pequenas áreas, incrementando o processo de forma gradual; 2) fazer experimentação primeiro em pequena escala, para superar fatores limitantes e estabilizar funções ecológicas; 3) perseguir um efeito multiplicador; 4) limitar o uso de tecnologias externas; 5) promover um processo educador, envolvendo agricultores e comunidades; 6) promover a transição para a sustentabilidade em três fases, quais sejam redução de uso de insumos externos, substituição de insumos e redesenho do sistema; 7) planejar a integração vertical e horizontal da produção.

O melhor exemplo de CaC se encontra na América Central, onde o Movimento CaC conta com a participação de milhares de agricultores. Conforme Holtz-Gimenes (2008), a metodologia CaC começou a ser desenvolvida em uma pequena aldeia na Guatemala, por volta de 1972, e passou a ser adotada por comunidades camponesas em diferentes países da América Central, especialmente Guatemala e Nicarágua, bem como no México, como forma de resistência ao modelo de modernização da agricultura adotado pelos governos locais e aos frequentes furacões e terremotos que atingem a região. Combinando métodos de pesquisa e de extensão rural com baixa dependência de apoio governamental, o conhecimento local e a capacidade de inovação dos agricultores, aumentou-se a autonomia camponesa e a estabilidade dos agroecossistemas. Isso ficou comprovado após a passagem do furacão Mitch, em outubro de 1998, que devastou a região. Uma avaliação na Nicarágua, em Honduras e na Guatemala, com comparação pareada de centenas de unidades de produção agroecológicas de participantes do movimento CaC e de unidades convencionais próximas, comprovou a maior resistência e maior resiliência das áreas com manejo agroecológico após a passagem do furacão.

Exemplo 4: Desenvolvimento participativo de inovações - DPI (Participatory innovation development - PID)

Esse modelo de pesquisa se aproxima ao de “pesquisa em ação”, envolvendo múltiplos atores, dentre os quais agricultores, pesquisadores e mediadores. Os participantes se unem com o objetivo de desenvolver

tecnologias apropriadas para uso local, além de buscar o fortalecimento do capital social e propiciar estratégias de manejo participativo do ambiente. Busca-se desenvolver novidades tecnológicas, organizacionais ou socioeconômicas que surgem dos próprios agricultores, com uma estruturação em quatro etapas: diagnóstico, experimentação, análise e divulgação local. Comparado com o DPT, esse modelo é mais abrangente, com caráter regional e múltiplos financiadores, podendo ser aplicado em um projeto completo de desenvolvimento e receber com frequência apoio das organizações locais sem necessariamente incluir instituições formais de ensino e pesquisa.

O programa ProInnova (Promoting Local Innovation – “Provendo a Inovação Local”) é um exemplo desse modelo. De acordo com Waters-Bayer (2000), esse programa procura identificar novidades dos agricultores (*farmers innovation*) voltadas à agricultura de base ecológica, as quais são aprimoradas através de ações participativas de pesquisa e extensão, tendo como atores principais os próprios agricultores inovadores. Na medida em que essas novidades identificadas vão sendo desenvolvidas, também passam a receber divulgação em redes de troca de conhecimento dos agricultores apoiadas pelo programa, gerando um processo contínuo de promoção das novidades locais e de valorização do capital social. Nesse processo, novos agricultores inovadores passam a valorizar suas novidades e a divulgá-las nas redes de agricultores, ao mesmo tempo em que as redes de trocas de conhecimento vão sendo ampliadas.

AVALIANDO A PESQUISA PARTICIPATIVA

Os projetos de pesquisa participativa em Agroecologia não podem prescindir de avaliação. Entretanto, essa avaliação não deve ficar restrita à verificação de objetivos que tenham sido alcançados ou de uma maior efetividade em relação a outros modelos. Além de gerar produtos, sejam eles tecnológicos ou organizacionais, o enfoque participativo também altera as expectativas das pessoas com relação ao desenvolvimento e à sustentabilidade. Para isso, diversos critérios devem ser considerados. Evidentemente, essa avaliação deve ser participativa, além de buscar corrigir erros e desvios, aprimorando suas dinâmicas para serem aplicadas a novos ciclos de pesquisa.

Blackstock, Kelly e Horsey (2007) propuseram um conjunto de critérios para avaliação dos projetos de pesquisa participativa (Quadro 2) que considera a participação dos atores e a capacidade de promover mudanças na perspectiva do desenvolvimento sustentável. Outros critérios podem ser utilizados, como critérios ambientais, econômicos e sociais, mas nunca é demais recomendar que a escolha desses critérios, bem como a definição de parâmetros e indicadores, seja participativa, reafirmando-se a perspectiva de que as comunidades locais devem assumir, de forma mais autônoma possível, o gerenciamento do seu desenvolvimento.

Deve-se dar preferência a indicadores que sejam acessíveis, de fácil aplicação, e que possam ser visualizados pelas comunidades. Podem servir de exemplo de como construir critérios e indicadores de forma participativa os projetos baseados no Marco MESMIS - Marco para la Evaluación de Sistemas de Manejo de recursos naturales incorporando

Indicadores de Sustentabilidade (“Marco de Avaliação de Sistemas de Manejo de recursos naturais incorporando Indicadores de Sustentabilidade”) (Masera; Astier; López-Ridaura, 2000).

Quadro 2 - Critérios para avaliação de projetos de pesquisa participativa e seus descritores.

Critérios	Descritores
Acesso aos recursos	Disponibilidade de suporte para o envolvimento dos participantes, atendendo às expectativas de participação.
Atendimento das expectativas	Satisfação dos participantes com relação ao atendimento de expectativas criadas pelo processo.
Capacidade de construção	Possibilidade de implementação de novos projetos de geração de novidades.
Capacidade de influência	Respeito aos participantes e influência destes no projeto.
Liderança e protagonismo	Capacidade de promover lideranças internas e agência social.
Solução de conflitos	Capacidade de identificação dos conflitos internos e de apontar soluções.
Contexto	Adequação ao contexto social, econômico, histórico, cultural e ambiental em que o processo aconteceu.
Eficiência econômica	Relação custo/benefício.
Desenvolvimento de metas e objetivos comuns	Nível de concordância com metas e objetivos comuns.
Conhecimento emergente	Influência do saber local nos resultados do processo.
Legitimidade	Aceitação dos resultados como válidos e legítimos.
Apropriação dos resultados	Grau de apropriação dos resultados pela comunidade.
Qualidade dos processos decisórios	Estabelecimento e manutenção dos processos decisórios acordados previamente.
Qualidade da informação	Adequação, qualidade, quantidade das informações geradas.
Impactos reconhecidos	Influência do processo participativo sobre as mudanças ocorridas.

Continua na página seguinte

Relacionamentos	Construção de capital social e de redes sociais, promovendo confiança, reciprocidade e colaboração.
Representação	Representatividade dos interesses, amplitude e legitimidade das representações envolvidas.
Justiça social	Equidade na distribuição de benefícios resultantes.
Aprendizado social	Lições aprendidas e seus reflexos, considerando cultura, valores e comportamento dos indivíduos e da coletividade.
Transparência	Compreensão da lógica, organização, financiamento e realização do projeto, internamente, pelos participantes, e externamente, por observadores.

Fonte: Adaptado de Blackstock, Kelly e Horsey (2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, foram apresentados alguns aspectos da pesquisa participativa em Agroecologia, tendo como base referenciais teóricos e a experiência de acompanhamento e execução de projetos nessa área. Ao longo do tempo, as lições aprendidas têm tido um significado especial, considerando que tanto a participação como a Agroecologia ainda são aceitas com algumas reservas na academia.

A pesquisa participativa pode ser um instrumento para desenvolver uma ciência cidadã, contextualizada, habilitando os profissionais de Agroecologia a contribuir no redesenho de agroecossistemas mais sustentáveis. No entanto, não se pode achar que esse modelo é uma panaceia: é mais uma ferramenta com potencial, mas que, como qualquer ferramenta, tem também seus limites, e deve ser utilizada com sabedoria e ética.

A decisão de aplicação de métodos de pesquisa com enfoque participativo em Agroecologia deve ser consciente, conhecendo-se as limitações e condições mais propícias. Deve-se assumir princípios gerais que possam de fato caracterizar o processo participativo, garantindo autonomia e continuidade, partindo de diagnósticos específicos para cada contexto e abertos à retroalimentação. Se possível, a pesquisa participativa deve ser parte de um processo mais amplo de desenvolvimento, que tenha a participação como elemento-chave.

A qualificação das ações de pesquisa participativa em Agroecologia pode valorizar tanto as pesquisas como os pesquisadores, com reflexos na realização da função social das instituições públicas de ensino, pesquisa e extensão. Para isso, é necessário fortalecer os grupos interdisciplinares que atuam em Agroecologia e formar pesquisadores capazes de atuar com o enfoque sistêmico em sistemas altamente complexos. Assim, a aplicação qualificada da pesquisa participativa em Agroecologia poderá responder às expectativas das comunidades e contribuir com o desenvolvimento sustentável.

REFERÊNCIAS

- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: KARKOTLI, G. (org.). *Metodologia: construção de uma proposta científica*. Curitiba: Ed. Camões, 2008. p. 45-56.
- BERGOLD, J.; THOMAS, S. Participatory research methods: a methodological approach in motion. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Berlin, v. 13, n. 1, art. 30, p. 1-31, 2012. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3335>. Acesso em: 29 maio 2022.
- BLACKSTOCK, K. L.; KELLY, G. J.; HORSEY, B. L. Developing and applying a framework to evaluate participatory research for sustainability. *Ecological Economics*, Amsterdam, v. 60, p. 726-742, 2007.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, 2007.
- CHEVALIER, J. M.; BUCKLES, D. J. *Handbook for participatory action research, planning and evaluation*. Ottawa: SAS2 Dialogue, 2013. Disponível em: https://www.betterevaluation.org/sites/default/files/Toolkit_En_March7_2013-S.pdf. Acesso em: 29 maio 2022.
- CORNWALL, A.; JEWKES, R. What is participatory research? *Soc. Sci. Med.*, Amsterdam, v. 41, n. 12, p. 1667-1676, 1995. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-S](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S). Acesso em: 29 maio 2022.
- DAL SOGLIO, F. K.; ABIB, E. N.; BONINI, D. P. O grupo de citricultura ecológica: aprendendo com a participação. *Revista Agrícolas*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 11-14, 2006.
- DAL SOGLIO, F. K et al. Pesquisa participativa em citros. In: OLIVEIRA, R. P. et al. (org.). *Produção orgânica de citros no Rio Grande do Sul*. Pelotas: EMBRAPA, 2010. p. 242-260.
- HOLT-GIMÉNEZ, E. Midiendo la resistencia agroecológica de los agricultores contra el huracán Mitch. *LEISA: Revista de Agroecología*, Lima, v. 17, n. 1, p. 7-9, 2001.
- HOLT-GIMÉNEZ, E. *Campesino a campesino: voces de Latinoamérica*. Movimiento Campesino para la Agricultura Sustentable. Managua: SIMAS, 2008.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. Participatory action research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (org.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 271-330.

- LEEUEWIS, C. *Communication for rural innovation: rethinking agricultural extension*. Oxford: Blackwell Science, 2004.
- MACHADO, A. T.; MACHADO, C. T. T. Melhoramento participativo de cultivos no Brasil. In: DE BOEF, W. S. et. al. (org.). *Biodiversidade e agricultores: fortalecendo o manejo comunitário*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2007. p. 93-102.
- MASERA, O.; ASTIER, M.; LÓPEZ-RIDAURA, S. *Sustentabilidad y manejo de sistemas naturales: el marco de evaluación MESMIS*. México DF: GIRA-Mundi-Prensa, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299870632_Sustentabilidad_y_manejo_de_recursos_naturales_El_Marco_de_evaluacion_MESMIS. Acesso em: 29 maio 2022.
- PRETTY, J. N. Participatory learning for sustainable agriculture. *World Development*, Amsterdam, v. 23, n. 8, p. 1247-1263, 1995.
- REED, M. S. Stakeholder participation for environmental management: a literature review. *Biological conservation*, Amsterdam, n. 141, p. 2417-2431, 2008.
- RHOADES, R. E.; BOOTH, R. H. Farmer back to farmer: a model for generating acceptable agricultural technology. *Agricultural Administration*, Amsterdam, v. 11, p. 127-137, 1982.
- SCHMITZ, H.; MOTA, D. M. da; SIMÕES, A. Métodos participativos e agricultura familiar: atualizando o debate. In: SEMANA DA CAPRINOCULTURA E OVINOCULTURA BRASILEIRAS, 4., 2004, Sobral. *A pesquisa e os avanços tecnológicos contribuindo para o futuro da caprino-ovinocultura brasileira [anais]*. Sobral: Embrapa Caprinos, 2004. 26 f. 1 CD-ROM.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.
- WATERS-BAYER, A. Prolinnova (PROmoting Local INNOVation). *LEISA Magazine*, Wageningen, v. 16, n. 2, p. 35, 2000.
- WORLD BANK. *The World Bank participation sourcebook*. Washington: World Bank, 1996.

9

Entre imagens, agricultores, comunidades e mediadores: o uso de imagens na sistematização de experiências

Rumi Regina Kubo

Neste capítulo, buscamos fornecer alguns elementos que permitam a problematização do uso da imagem nas atividades com agricultores e agricultoras, povos e comunidades tradicionais; mais especificamente, abordar situações em que a imagem é uma ferramenta atrelada aos processos mais amplos de processos de desenvolvimento rural, pautada pela participação. Ao destacarmos esses atores e essas atrizes como foco central das reflexões, alertamos que partimos do campo da Etnoecologia e Agroecologia; porém, as reflexões remetem também a outros públicos, tanto em contextos rurais como urbanos e, portanto, também a outros campos do conhecimento. Da mesma forma, situamos o uso da imagem no seio de metodologias participativas, mais especificamente na sistematização de experiências, partindo do pressuposto de que a sistematização de experiências se constitui como uma proposta, dentre as diferentes formas de expressão de um amplo espectro de metodologias, pautada pela noção de participação.

É nessa perspectiva que trazemos algumas reflexões sobre o uso da imagem, a partir do aporte teórico e de produções da antropologia visual e da imagem. Nessa conotação, as reflexões sobre a imagem também podem ser pertinentes para outras situações de pesquisa, extensão e ensino que se pautem pela interação participativa dos e com os interlocutores, sujeitos ou participantes da pesquisa, projeto ou ação.

POR QUE USAR IMAGEM: A EXPERIÊNCIA E A MEMÓRIA

Uma primeira questão a ser equacionada diante da proposta de uso da imagem em sistematizações de experiências relaciona-se aos objetivos do processo. Para responder a essa questão, cabe questionarmos qual o objetivo ou os sentidos de uma sistematização de experiências ou da proposição de um processo calcado em metodologias participativas. Conforme Oscar Jara Holliday, educador e sociólogo, um dos grandes propositores e divulgadores dessa metodologia em processos de educação popular, a palavra “sistematização”, utilizada em diversas áreas e situações, normalmente relaciona-se a “classificar, ordenar ou catalogar dados e informações — organizá-los em sistema” (CIDAC; Jara-Holliday, 2008?, p. 16), mas no contexto de processos sociais desvela-se um objetivo mais amplo. Associada a esses processos organizativos, apresenta-se como elemento fundamental a aprendizagem a partir das experiências, que se configura como um registro de experiências (Jara-Holliday, 2012). E o que seria, nesse contexto, a experiência? Assim como o termo “sistematização”, o termo “experiência” apresenta diferentes conotações, mas remetendo ao contexto do presente trabalho parece-nos que as definições propostas por Walter Benjamin ajudam a destacar alguns elementos importantes. Conforme este autor, “a experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória” (Benjamin, 2011, p. 105).

Na concepção do autor, a experiência ancora-se na memória, mas uma memória que é descontínua, não sistemática — ao contrário do que pregam muitas teorias cognitivistas sobre a memória —, sujeita aos jogos de rememoração e de busca de sentidos por parte das pessoas e (em) seus coletivos. Esse aspecto coletivo da memória (Halbwachs, 1990) é uma dimensão importante, uma vez que remete a trabalhos com grupos ou comunidades.

Dessa forma, é a experiência conjugada à memória o que dá sentido ao esforço de sistematizar, para que nesse processo tenhamos aprendizados. No entanto, cabe trazer de forma mais aprofundada os sentidos dessa experiência, pois isso permite dar maior inteligibilidade à proposta de usar a imagem nos processos de sistematização de experiências.

Conforme nos ensina Walter Benjamin (1994), a noção de experiência se apresenta intimamente ligada a um conhecimento que se ancora na tradição, que remete à incorporação de vivências por parte dos sujeitos, imersos em uma coletividade; ou seja, remete a uma comunidade. No contexto do autor — importantíssimo para os objetivos do presente texto —, esse conhecimento é transmitido pela linguagem. A figura do narrador é para o autor a materialização dessa noção de experiência como figura que em suas narrativas evoca um saber, um modo de ser e fazer, que traz algum conselho, uma aprendizagem. “Um pouco como um artesão, o narrador informa e transmite os ensinamentos provenientes da experiência através do próprio produto de sua obra” (Lima; Baptista, 2013, p. 468).

Cabe aqui, no contexto da sistematização de experiências, não necessariamente enfatizar a conotação de experiência estritamente atrelada à tradição, mas aceitar essa evocação ao conceito de experiência proposto por Benjamin (1994), o que nos facilita a reflexão também sobre contextos reconhecidos como não tradicionais. Nesse autor, trata-se de uma modalidade narrativa — o narrar uma experiência — que, com o advento da modernidade e sua celeridade, está em via de desaparecer, pois demanda não somente tempo e disposição para ouvir, mas também remete à crença em uma determinada forma de organização coletiva, pautada pela existência de laços comuns.

A sistematização de experiências constituir-se-ia em uma metodologia que se relaciona com o esforço de resgatar esse processo de articulação e constituição das experiências. Conforme CIDAC e Jara-Holliday (2008?, p. 17), compreenderia: 1) ordenar e reconstruir o processo vivido; 2) realizar uma interpretação crítica desse processo; 3) extrair aprendizagens e partilhá-las. Dessa forma, ao buscar-se enquadrar o uso da imagem, tendo em conta esses passos, visualizamos a possibilidade de seus usos em todo o processo, como registro do processo e como instrumento que auxilia e aciona aprendizados em algumas etapas desse processo.

No entanto, objetivamos também introduzir o tema do uso da imagem sob o ponto de vista técnico, sobre como se usa a imagem dentro de uma sistematização. Amparar-se em ferramentas imagéticas para a sistematização não incorre em gravar como registro (gravar uma entrevista inteira é uma excelente forma de registro, mas, se for muito longa,

provavelmente não teremos tempo — nem paciência — de olhar de novo). No caso da fotografia, fazer o registro exaustivo de uma situação não necessariamente significa um bom registro.

Sob essa ótica, podemos nos perguntar: como fazer para chegar a um resultado adequado? Quais os elementos que estão presentes? Inicialmente, 1) uma explanação da proposta para todos os envolvidos no processo de registro, uma adesão de todos à proposta, uma vontade de participar, 2) mas também a adequada escolha das situações (pois nem tudo pode ser capturado por imagens), 3) uma adequada captação da imagem para que comunique de forma eficiente a situação (enquadramento, corte, encadeamento das cenas ou imagens), 4) uma adequada condução para que emergam as impressões, percepções de cada um dos envolvidos, bem como 5) o respeito à diversidade de olhares sobre a mesma situação. Eis o desafio que se lança ao optar pelo uso da imagem como ferramenta auxiliar na sistematização. Como usar a imagem atendendo para esses itens?

Nesse contexto, obviamente o uso da imagem requer a compreensão dos aspectos técnicos de produção da imagem, da fisiologia do olho ao dispositivo¹ (Aumont, 1995); porém, mais importante do que isso é ter clareza sobre os propósitos da produção audiovisual, alicerçada numa compreensão sobre a interação que se processa na produção imagética, seja na perspectiva de quem produz, seja por parte do espectador (Aumont, 1995; Flusser, 2002). Não se trata de apenas “ensinar a tirar uma foto” ou “ensinar a fazer um ensaio fotográfico ou audiovisual”, mas de ter em vista que se trata de uma produção pautada pela noção

1 Jacques Aumont, em sua obra sobre a imagem, escrutina os elementos importantes para uma reflexão sobre a imagem: a parte do olho, do espectador, do dispositivo e da imagem.

de participação, de construção de conhecimento, de diálogo; não se trata de apenas captar um conjunto de imagens para contar uma história, mas de contar uma história que conta sobre um processo inacabado em que estão envolvidos diferentes pontos de vista, todos igualmente legítimos. Trata-se de refletir sobre o estatuto de uma fotografia e sua relação com o ato de narrar.

OS DIFERENTES ASPECTOS DO NARRAR ATRAVÉS DE IMAGENS

A fotografia tem por característica o fenômeno do congelamento e da captura de um momento, e esse momento guarda em si um complexo jogo entre o passado e o presente. A imagem capturada é do passado, mas, pela captura, acaba sendo eternamente presentificada: é um passado que é presente, que “repete mecanicamente o que jamais poderia ser repetido existencialmente” (Barthes, 1984, p. 12). Esse atributo atrelou a fotografia (e o filme) a uma função testemunhal, de documentação, de registro e evidência de uma realidade observável, de uma verdade etnográfica (Bittencourt, 1994; Clifford, 2014). Tal atributo, ao longo do tempo e dos usos da fotografia, passa a ser desconstruído, e outras facetas da imagem fotográfica passam a ser enfatizadas. Por exemplo, ela passa a ser tomada como uma técnica de representação ou de manifestação expressiva, tal como o desenho ou a pintura (Dubois, 2000; Krauss, 2002), ou então tomada como índice de uma realidade, uma vez

que o instante capturado remete a um momento da captura, mas com uma série de outros significados para além daqueles contidos nesse momento (Barthes, 1984; Dubois, 2000).

Nesse contexto, não se trataria da realidade, mas do resultado de uma interpretação de uma dada realidade; portanto, parcial, subjetiva, distante de uma verdade universal. Apesar dos debates que acompanham a história da fotografia, trata-se de um veículo de informação que narra algum fato, conta uma história (Barthes, 1984; Flusser, 2002), ou então que congela um momento para que se possa registrar um fato para contar uma história.

O fotógrafo e antropólogo Milton Guran (2000, 2002), refletindo sobre a análise do material fotográfico na pesquisa em ciências sociais, cita uma distinção fundamental entre a “fotografia para descobrir” (ou seja, fonte de dado para a pesquisa) e a “fotografia para contar” (como material para narrar uma situação conhecida, apreendida). Obviamente, entre uma e outra condição há uma íntima relação, pois para conseguirmos usar a fotografia para contar é importante que tenhamos analisado seus conteúdos e significados.

Para que o registro fotográfico seja eficiente em qualquer uma dessas duas situações, pode-se lançar mão de inúmeras regras e técnicas que permitem dar legibilidade à intenção fabulatória de quem registra a imagem. Compreender essas lógicas subjacentes permitiria refletir sobre os usos da imagem e suas potencialidades nos processos de sistematização de experiências.

Como atrair o olhar de alguém, dando legibilidade à imagem ou ao conjunto de imagens? Para isso, cabe questionar: o que eu quero contar com determinada imagem? Qual é o conteúdo a ser expresso na imagem? Tomemos o exemplo da imagem a seguir, a capa de um livro. Lembramos que a capa de um livro deve conter uma imagem que sintetize o conteúdo da obra, uma imagem-síntese (Figura 1).

Figura 1 - Capa do livro *Extrativismo da Samambaia-Preta no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008²



Fonte: Editora da UFRGS (2008).

2 COELHO-DE-SOUZA, G.; KUBO, R. R.; MIGUEL, L. A. *Extrativismo da Samambaia-Preta no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

O que os autores quiseram mostrar com a imagem colorida? O que ela quer narrar? Trata-se, em primeiro plano, de uma pessoa — cuja identidade específica nesse momento não importa — carregando um grande fardo de folhas que, pela inscrição do título, postula-se que sejam de samambaia-preta. A figura apresenta-se em meio a uma paisagem de uma vegetação composta por capins, alguns arbustos, reforçada pela cor verde. A própria opção pela cor também é um atributo importante para trazer essa ambiência. Na figura, contrastando com a imagem original da capa do livro, colocamos uma versão da mesma imagem em preto e branco, o que permite estabelecer comparações entre as duas opções técnicas. Olhando para as duas possibilidades cromáticas, talvez a fotografia em preto e branco pareça mais sofisticada, com “bela aparência”; no entanto, deduz-se que houve uma opção por uma apresentação naturalista, como que dizendo: o livro versa sobre esta atividade, com os resultados de pesquisas sobre a atividade. A cena ofereceria outras possibilidades de apresentação (uma ênfase nas mãos, no rosto, na postura, na paisagem etc.), porém infere-se que elas não eram centrais para os objetivos dos autores.

Trata-se, assim, da escolha de um conteúdo deliberado a partir do qual procura-se uma determinada composição da imagem, compreendida como a escolha da “disposição dos elementos plásticos percebidos pelo visor para conferir significado para uma cena” (Guran, 2002, p. 22). Para isso, escolhe-se o que registrar e o que se deixa de fora da imagem, bem como a disposição e o ordenamento dos elementos selecionados, de modo que o espectador da imagem perceba a intenção do fotógrafo.

Para uma adequada composição, concorre ainda a observação ao enquadramento, que se relaciona com a posição (proximidade do fotógrafo e posicionamento da câmera), às lentes disponíveis, à luz e ao foco.

A escolha do enquadramento, compreendido como o “recorte da realidade pelo visor da câmera” (Guran, 2002, p. 27), e da composição estão atreladas às formas de percepção humana de uma imagem. A disposição de um conjunto de objetos ou imagens é responsável pela inteligibilidade desse conjunto. A percepção depende da transmissão da imagem através do aparato fisiológico, ou seja, do olho e das fibras nervosas. Mas a sua completa estrutura depende de sua decodificação, que remete a todo um contexto culturalmente construído. Nesse sentido, para obtermos um adequado enquadramento e uma boa composição, inevitavelmente temos que lembrar que o que é belo ou não, compreensível ou não, são construções culturais que remetem ao conjunto de convenções, valores e conhecimentos de uma dada sociedade ou grupo.

O retângulo como moldura, difundido por Leonardo da Vinci como contendo a métrica adequada para proporcionar harmonia e dinâmica a uma composição, é um exemplo desse construto cultural (no caso, ocidental) no que se refere à leitura das imagens. Da mesma forma, considera-se que há nesse retângulo determinados pontos que conferem maior destaque à composição, convencionados como os pontos áureos,³ o que é difundido nos manuais como “regra dos terços” (Guran, 2000, p. 24).

3 Os pontos áureos obtêm-se através da regra dos terços. Para isso, deve-se dividir uma imagem em partes iguais com duas linhas horizontais e duas linhas verticais; assim, as quatro posições de interseção dessas linhas corresponderiam aos pontos em questão. Conforme Guran (2002, p. 28), a “composição em que o centro de atenção coincida com o ponto áureo será mais dinâmica e harmoniosa, enquanto o centro de atenção no centro geométrico tenderá para o estático”.

Todas essas convenções relacionam-se ao fato de que determinadas imagens agradam aos olhos, enquanto outras incomodam. Determinadas imagens, sem sabermos o motivo, nos perturbam, seja porque estão tortas, entrecortadas ou desfocadas, ou porque se apresentam como excessivamente artificiais. Essas são todas situações relacionadas à composição, ao enquadramento e a questões técnicas do processo de captura da imagem.

Na literatura técnica relacionada à fotografia, a partir do construto cultural da sociedade ocidental, podemos encontrar manuais que expõem determinadas regras de enquadramento e composição que fornecem as bases para uma captura eficiente de imagens, em consonância com a intencionalidade do fotógrafo (Guran, 2002).

ENCADEANDO A NARRATIVA POR IMAGENS: POR UMA GRAMÁTICA DAS IMAGENS

Até o momento, a centralidade estava na constituição de uma imagem fotográfica individual em seus aspectos formais, visando uma eficiência comunicativa. No presente texto, interessa-nos debruçarmos sobre a dimensão narrativa da fotografia: a relação entre a fotografia e o contar uma história, fazer um relato, narrar. Nesse contexto, podemos remeter a uma imagem, mas também, considerando o contexto contemporâneo da efusão de imagens, referirmo-nos a conjuntos de imagens que propiciam uma narrativa. Para isso, podemos nos reportar a uma determinada estrutura narrativa igualmente como um construto cultural que permite conformar uma densidade temporal à

narrativa (Ricoeur, 1994); ou seja, ao encadeamento de um fato (imagem) depois de outro, que em seu conjunto nos permite vislumbrar uma história. Nesse sentido, gostaríamos de versar sobre a construção de narrativas por imagens, ou de uma narrativa visual.⁴

Uma forma primorosa de utilização da fotografia no contexto antropológico encontramos na obra *Balinese Character*, de Margareth Mead e Gregory Bateson (1942). Nesse livro, os balineses e seu modo de se constituírem como tais são apresentados em um conjunto de descrições textuais e de pranchas com fotografias que ilustram acontecimentos e interpretações que os pesquisadores desenvolveram a partir de sua imersão em campo. Embora nessa obra reconhecidamente haja uma conjugação entre texto e imagem, ao olharmos as pranchas elas permitem uma legibilidade própria; ou seja, como destaca Freire (2003, 2006), o conjunto de imagens na forma de uma prancha não somente ilustra, mas descreve. Em situações em que se quer mostrar alguma ação (dança, comportamentos), os autores apresentam uma sequência de imagens cuidadosamente selecionadas, buscando centrar o foco da atenção do leitor no gesto, no ato que se quer mostrar, encadeados temporalmente. Mas as imagens também procuram trazer noções abstratas, como em uma prancha denominada “Elevação e respeito”, em que a noção de elevação, representada por um conjunto de imagens a princípio desconexas (estátuas, gravuras tradicionais, uma pessoa olhando para o céu, uma paisagem que mostra montanha e nuvens), em seu conjunto nos permite vislumbrar justamente a noção de elevação

4 Tal possibilidade pode ser tomada em diferentes momentos de uma sistematização de experiências, seja no momento de reconstrução da experiência vivida, seja na forma de relatar o que foi sistematizado.

em sua dimensão ampla, que remete à hierarquia, à louvação, a imersão em uma ambiência que supera a individualidade para os balineses (Samain, 2004).

O recorte dessa centralidade da imagem pressupõe o reconhecimento das especificidades de cada linguagem:

As diferentes linguagens mobilizadas para a construção de um sentido para o mundo vivido provocam o surgimento de diversos “estilos cognitivos”. Elas possibilitam a criação de meios de comunicação e ambos têm, nesse processo, um papel fundamental na formação das diferentes formas de conhecer. Os diferentes estilos cognitivos seriam construídos com base em várias formas de pensar. “Pensamos” diferente, por exemplo, se mobilizamos imagens ou palavras. É impossível construir o mesmo olhar sobre o mundo com ou sem a câmera (Barbosa, 2009, p. 74).

Pensar por imagens demanda reconhecermos que entre as palavras e as coisas há uma determinada cumplicidade, que incorre em alguma forma de transmissão, emulação, evocação, analogia, simpatia (Foucault, 1985) que torna possível uma representação do mundo. O cineasta Serguei Eisenstein, ao debruçar-se sobre a natureza dos ideogramas japoneses, pondera que o “conceito é uma fórmula simples; seu adorno (uma expansão através de material adicional) transforma a fórmula em uma imagem”, e, de forma reversa, “o pensamento imagístico, deslocado para um grau definido, se transforma em pensamento conceitual” (2002, p. 37). Assim, nesse jogo entre palavra e coisa, entre imagem e conceito, podemos postular os fundamentos para o narrar por imagens. Destacamos assim as potencialidades contidas, além da produ-

ção da imagem individual, no agrupamento e no ordenamento de um repertório de imagens, sejam elas produzidas por uma pessoa ou por uma coletividade, em que os sentidos são construídos não somente no momento da captura da imagem, mas também no de sua posterior análise e recomposição com um conjunto de outras imagens. Talvez aqui possamos vislumbrar a diferença entre a fotografia como registro e narração. Ao tirarmos uma série de fotografias sobre o cotidiano, ou momentos importantes, estamos acumulando registros sem necessariamente ter uma intencionalidade definida.⁵ Ao propormo-nos reunir esse conjunto de imagens, somos interrogados sobre o que queremos narrar.

A resposta a essa questão constrói-se remetendo às imagens. Ao olhar uma e outra imagem, surgem questionamentos sobre o que está registrado, o que estão a representar, quais as memórias que despertam, quais as interrogações que são provocadas. São memórias e fatos que buscam alguma forma de acomodação, uma explicação, algum encadeamento, que demandam uma narrativa que pode se materializar a partir de uma montagem. Um ancoramento possível desse processo está nas teorias do cinema, destacadamente em algumas reflexões sobre a montagem cinematográfica que remetem a teorias clássicas, como os propostos por Serguei Eisenstein (e outros teóricos soviéticos, como Kulechov e Pudovkin). Esse cineasta ressalta a potencialidade do ato de montagem, no qual dois planos (sequência de imagens) diferentes podem ser justapostos, produzindo um efeito diferente dos contidos nas sequências individualmente. Nesse ato, está não somente a possi-

5 Aqui faz sentido remetermos às reflexões de João Moreira Salles, em seu texto sobre a dificuldade do documentário. Segundo ele, o que caracteriza o gênero documental é a ausência de um formalismo definido, assim como o fato de o que vai ser contado depender da pessoa (ou do contexto) que está sendo registrado (Salles, 2005).

bilidade de encadear uma narrativa, mas também a de dar forma a uma ideia abstrata. Essa ideia, de uma certa gramática da linguagem cinematográfica, pode ser percebida no exemplo das pranchas de Bateson e Mead (1942) anteriormente mencionadas e em obras que buscam retomar essa proposta seminal.⁶

Para a composição dessas pranchas, importa gradativamente definir: 1) quais as imagens disponíveis, 2) o que narrar, 3) como provocar o encadeamento entre as imagens. No entanto, para sabermos o que narrar, temos que conhecer o que será narrado, ancorado na experiência de vivência em campo (no caso de pesquisas) ou do acúmulo de experiência ao longo da vida sobre alguma prática, conhecimento ou fato. Vale lembrar que a mesma imagem que serve para narrar inicialmente pode ter sido a fonte de conhecimento, aproximação e registro. Visualizamos, assim, os sentidos dos diferentes usos da fotografia, transitando entre registro para propiciar conhecimento e material para narrar um conhecimento (Guran, 2000, 2002).

Apresentamos a seguir algumas dessas narrativas, todas elas com imagens capturadas junto a extrativistas de samambaia-preta.⁷ No primeiro e no segundo caso, temos uma proposta de construção narrativa sequencial (Bateson; Mead, 1942; Samain, 2004). A primeira (Figura 2) apresenta quadros retirados de um vídeo, mostrando a sequência de uma coletora de samambaia. Na segunda (Figura 3), temos uma sequên-

⁶ Vejam-se as etnografias de André Alves (2004) intitulada *Os argonautas do mangue: uma etnografia visual dos caranguejeiros do município de Vitória, ES*; de Joana Bassi (2011), em sua dissertação *Viver do mato só não dá: relações ecológicas entre pessoas, mato e paisagem em uma experiência etnográfica junto a habitantes do Confim das Águas*; de Tiago Zilles Fedrizzi (2020), em *Vacaria entre trechos: dinâmicas e trajetórias dos trabalhadores sazonais na colheita da maçã*.

⁷ COELHO-DE-SOUZA, G.; KUBO, R. R.; MIGUEL, L. A. *Extrativismo da Samambaia-Preta no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

cia com enquadramentos diferentes mostrando as possibilidades de recortes e de constituição de uma sequência. Já no terceiro exemplo (Figura 4), há uma reunião de imagens que convida o espectador a olhar o conjunto heteróclito de imagens e buscar nexos entre eles. Esses nexos, ou os sentidos desse conjunto, representam algo que o organizador das imagens quis transmitir. Temos aqui o exemplo de uma narrativa estrutural (Bateson; Mead, 1942; Samain, 2004).

Estamos lidando com três formas de apresentação das imagens. Nessas ilustrações, podemos ver a potencialidade de tais conjuntos de imagens: entre cada imagem se estabelece uma espécie de associação; ou seja, “as imagens (e sua ordenação) exercem, por conta própria, um poder de ordenação epistemológica que atua sobre o espectador” (Samain, 2004, p. 72).

Figura 2 - Narrativa sequencial com imagens de coleta de samambaia-preta em Maquiné, RS.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 3 - Narrativa sequencial com imagens de coleta de samambaia-preta em Maquiné, RS.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 4 - Narrativa estrutural com recorte de jornal e imagens de coleta de samambaia-preta em Maquiné, RS.



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse contraste entre duas possibilidades de estruturação das imagens e construção de narrativas, podem-se visualizar outras variáveis que contribuem para a composição da narrativa, tais como: o número de imagens a serem utilizadas, o tamanho delas, a disposição, as formas de exposição. Essas variáveis igualmente podem e devem ser consideradas de forma a potencializar os sentidos do que se quer narrar.

A NARRAÇÃO EM SUA DIMENSÃO COLETIVA E PARTICIPATIVA

Retomando a centralidade da questão do uso da imagem para a sistematização de experiências, cabe ressaltar a imagem em sua dimensão narrativa. Apesar da dimensionalidade de uma imagem fotográfica, em termos de significados e interpretações possíveis podemos considerar que há camadas de sentido que estão sendo desvendadas. Exatamente aí reside a capacidade de propiciar a transmissão de uma narração. Mas do que se constitui uma narração? De forma simplificada, de uma história contada por alguém. Explícito ou implícito, alguém conta um conjunto de acontecimentos que têm um encadeamento e uma intencionalidade. Mas nem tudo pode ser objeto de narração, uma vez que, para que haja ouvintes, o que está sendo narrado deve interessar a alguém, no sentido de possuir uma dimensão coletiva. Walter Benjamin (1987), em um texto intitulado “O narrador”, tece reflexões sobre essa figura tradicional que, diante das transformações da sociedade industrial, tenderia a desaparecer, descrevendo-o como aquele que transmite memórias, saberes, tradições, conhecimentos que vêm de longe ou de

aprendizagens do cotidiano. A narração consiste na qualidade que possuem ou desenvolvem algumas pessoas para contar histórias. Mas não são simples histórias: são histórias de um grupo que não se confunde necessariamente com a história formal, mas que também não se confunde com a informação. Retomamos aqui os sentidos da experiência coletiva, mas também o fato de que o que está sendo narrado relaciona-se com um patrimônio coletivo, e em alguma medida toca cada pessoa que está ouvindo. Reivindica-se aqui mais do que a figura do ouvinte passivo: reivindica-se a participação desse ouvinte, no sentido de aderir ao que está sendo transmitido. Portanto, trata-se de um convite a também construir essa narrativa.

Nesse contexto, apresenta-se um elemento fundamental: a participação, a premissa básica da sistematização de experiências de trazer dados das pessoas (dos seus mundos, dos seus sistemas produtivos, dos seus conhecimentos, de seus objetivos de vida) sem que haja uma narração linear sob um ponto de vista, mas sim uma narração que se apresente aberta para a diversidade de vozes e vivências imersas num coletivo, um aparato que propicie e absorva a construção de uma narração com troca de ideias e questionamentos, refletindo sobre as situações experienciadas. Esse é o cerne de uma sistematização. No final, todos aprendem, todos refletem, ninguém sai o mesmo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. Os argonautas do mangue: uma etnografia visual dos caranguejeiros do município de Vitória, ES. In: ALVES, A.; SAMAIN, E. (org.). *Os argonautas do mangue precedido de Balinese character (re)visitado*. Campinas: Editora Unicamp/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. p. 73-240.
- AUMONT, J. *A imagem*. Campinas: Papirus, 1995.
- BARBOSA, A. Significado e sentido em textos e imagens. In: BARBOSA, A.; CUNHA, E. T.; HIKIJI, R. S. G. (org.). *Imagem-conhecimento: antropologia, cinema e outros diálogos*. Campinas: Papirus, 2009. p. 71-84
- BARTHES, R. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BASSI, J. B. *Viver do mato só não dá: relações ecológicas entre pessoas, mato e paisagem em uma experiência etnográfica junto a habitantes do Confin das Águas*. 2011. 196f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- BATESON, G.; MEAD, M. *Balinese character: a photographic analysis*. New York: The New York Academy of Sciences, 1942.
- BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.
- BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, W. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2011. p. 103-149.
- BITTENCOURT, L. *A fotografia como instrumento etnográfico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. p. 225-241.
- CIDAC; JARA-HOLLIDAY, O. *Sistematização de experiências: aprender a dialogar com os processos*. Lisboa: CIDAC, 2008? Disponível em: https://www.cidac.pt/files/4513/8497/5266/Aprendizagens_1_v_ligth.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.
- COELHO-DE-SOUZA, G.; KUBO, R. R.; MIGUEL, L. A. *Extratativismo da samambaia-preta no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- DUBOIS, P. *O ato fotográfico e outros ensaios*. Campinas: Papirus, 2000.
- EISENSTEIN, S. *Mikhailovich: a forma do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FEDRIZZI, T. Z. *Vacaria entre trechos: dinâmicas e trajetórias dos trabalhadores sazonais na colheita da maçã*. 2020. 179f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

FLUSSER, V. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FOUCAULT, M. A prosa do mundo. In: FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p. 33-60

FREIRE, M. A descrição visual em Antropologia: o exemplo de “Balinese Character”. *Devires, Cinema e Humanidades*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 19-28, 2003.

FREIRE, M. Gregory Bateson, Margaret Mead e o caráter balinês. Notas sobre os procedimentos de observação fotográfica em Balinese Character. A Photographic Analysis. *ALCEU*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 60-72, 2006. Disponível em: http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/alceu_n13_Freire.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

GURAN, M. Fotografar para descobrir, fotografar para contar. *Cadernos de Antropologia e Imagem*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 155-165, 2000.

GURAN, M. *Linguagem fotográfica e informação*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2002.

JARA-HOLLIDAY, O. *A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis*. Brasília: CONTAG, 2012.

KRAUSS, R. *O fotográfico*. Barcelona: Gustavo Gili, 2010.

LIMA, J. G.; BAPTISTA, L. A. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. *Princípios*, Natal, v. 20, n. 33, p. 449-484, 2013.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Vol. 1. Campinas: Papyrus, 1994.

SAMAIN, E. Balinese Character (re)visitado: uma introdução a obra visual de Gregory Bateson e Margaret Mead. In: ALVES, A.; SAMAIN, E. (org.). *Os argonautas do mangue precedido de Balinese Character (re)visitado*. Campinas: Editora Unicamp, 2004. p. 15-72.

Sobre os(as) Autores(as)

Alberto Bracagioli Neto

Engenheiro Agrônomo, Doutor em Desenvolvimento Rural (UFRGS, 2014). Professor Adjunto da Faculdade de Agronomia, Departamento de Horticultura e Silvicultura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR/UFRGS). Atuou como consultor em projetos nacionais e internacionais de desenvolvimento rural.

Décio Souza Cotrim

Engenheiro Agrônomo, Doutor em Desenvolvimento Rural (UFRGS, 2013). Professor Adjunto da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, Departamento de Ciências Sociais Agrárias, Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Atuou na Extensão Rural (EMATER-RS) por 25 anos.

Fábio Kessler Dal Soglio

Engenheiro Agrônomo, PhD em Fitopatologia (UIUC, 1995). Professor Titular aposentado da Faculdade de Agronomia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Professor Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR/UFRGS).

Flávia Charão-Marques

Engenheira Agrônoma, Doutora em Desenvolvimento Rural (UFRGS, 2009). Professora Associada da Faculdade de Agronomia, Departamento de Horticultura e Silvicultura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR/UFRGS).

Rumi Regina Kubo

Graduada em Ciências Biológicas (1989) e em Artes Plásticas (2000), Doutora em Antropologia Social (UFRGS, 2006). Professora da Faculdade de Ciências Econômicas, Departamento de Ciências Econômicas e Relações Internacionais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR/ UFRGS).