

Agroecologia e alternância como prática de ensino na educação do campo

João Luis Dremiski

Instituto Federal do Paraná (Brasil)

Resumo

A conjuntura atual de transformações no campo e previsões malthusianas de fome no mundo (Freire, 1983) demandam uma re-significação da formação dos camponeses, de caráter endógeno à comunidade, dialógico, multissetorial e identitário. Reconhecendo a importância dos jovens camponeses como sujeitos de direito nesse contexto há que registrar a experiência do Instituto Federal do Paraná, Campus Irati, Brasil em Prudentópolis, no Paraná na comunidade camponesa de Marcondes, onde um curso para jovens agricultores familiares possui uma matriz curricular que se constitui como elemento-chave para a construção do território. Uma das estratégias para garantir o direito à educação para a população do campo foi através da metodologia de um curso em regime de alternância. As atividades mais frequentes eram: Tempo-Aula, Tempo- Mutirão, Tempo-Oficina, Tempo-Cultura, Tempo-Avaliação, Tempo-Trabalho. A autoorganização da turma, princípio metodológico foi fundamental para o bom funcionamento do curso em regime de alternância. A experiência do Curso propôs uma transformação nas relações sociais de produção, assentada na concepção da Educação do Campo, a partir de um processo onde os camponeses são sujeitos centrais da ação educativa. Os educandos do Curso Técnico assumiram o ofício de agentes de desenvolvimento e de construtores de territórios, com um longo caminho ainda a ser trilhado.

Palabras clave: Metodologia de curso; camponeses; movimentos sociais; desenvolvimento sustentável, agentes.

1. Introdução

A conjuntura atual de frequentes transformações no campo que tornam mais grave questões agrárias como acesso à terra e sucessão familiar, crédito e financiamento agrícola e de infraestrutura, tecnologia e inovação, mudanças climáticas, comercialização, gestão e valores imateriais desconsideram nesse processo os sistemas alimentares locais e territorializados (Maluf, 2021). Por isso, ressignificar a extensão rural a partir desses sistemas é um processo muito mais amplo que o processo de transferência de conhecimento e tecnologias praticadas por entidades que muitas vezes defendem o debate dominado por previsões malthusianas de fome no mundo. (Freire, 1983).

A Política Nacional de Ater e os Sistemas de Extensão Rural para a Agricultura Familiar e seus princípios que a fundamentam são objeto de críticas e questionamentos e demandam uma proposta de ressignificação. Sua constante descentralização, passando para as entidades privadas, municípios e estados com financiamentos e recursos limitados, escassas equipes multidisciplinares e contratadas por edital, sem estabilidade trabalhista, com salários baixos (Diniz & Hespanhol, 2023), seus níveis de desenvolvimento nos territórios pouco significativos e pouco sistematizados (Caporal, 2011, Rocha Junior & Cabral 2016, Peixoto 2008) e sua desarticulação com Institutos de pesquisas e Universidades ou organismos internacionais que atuam nos

territórios favorece majoritariamente agricultores capitalizados e com área agrícola preparada para as commodities ou infraestrutura para integração com indústrias (Bergamasco, 2017).

Diante de uma crise socioambiental, o compromisso com a sustentabilidade é uma perspectiva crescente e obrigatória nos discursos institucionais e um caminho ainda a ser construído pelas ações que pretendem operacionalizá-lo, mas não é entendida do mesmo modo entre os extensionistas nem suas formas de implementação são unânimes.

Isso significa um mecanismo neoliberal de redução do tamanho do estado e suas funções mínimas e causa/resulta em modernização excludente e concentradora e causa uma fragmentação da ação extensionista resultando na baixa de indicadores de desenvolvimento rural sustentável. As principais críticas à extensão rural apresentam uma desconexão das realidades, dos relacionamentos e das práticas. A inserção de transformações sociais e políticas devem compor os indicadores além do aumento da produção agrícola e da transferência e adoção de tecnologias.

A busca por alternativas deve considerar também respostas amplas que abarcam além dos aspectos técnicos, econômicos e produtivos, os aspectos sociais de desenvolvimento humano (Mejia, 2003). A busca de estratégias eficazes com inovações metodológicas vêm sendo incentivadas à medida que é percebida como forma de dar maior flexibilidade e eficácia a ação extensionista para que ela venha a se adaptar aos diferentes contextos sociais em que atua.

2. Objetivos

Nesse contexto propõe-se a abordagem educativa junto aos agricultores familiares, muitos deles com dificuldades de inserção ou marginalizados, com significativas especificidades culturais e produtivas, visando sua organização produtiva e política com vistas ao desenvolvimento rural sustentável. Esse padrão de atuação extensionista, traz novas demandas e campos de atuação para os quais não existem referenciais metodológicos pré definidos.

Empoderamento, autonomia e emancipação dos sujeitos do campo marginalizados, através de uma abordagem inclusiva, participativa, dialógica e sustentável, valorizando a produtividade mas também a diversidade cultural e os recursos naturais através da formação e capacitação com intercâmbio de conhecimentos e experiências, desenvolvimento de projetos de pesquisa e inovação tecnológica estão nesse referencial metodológico e devem orientar a prática extensionista.

3. Fundamentação Teórica

A abordagem territorial evoluiu consideravelmente, destacando a centralidade dos atores sociais nos territórios e seu protagonismo. Estudos focados nas escalas regional, local e rural, como os de Cazella (2006) e Vieira, Cazella, Carriere e Cerdan (2010), têm contribuído para incorporar multisetorialidade e multidimensionalidade no Desenvolvimento Territorial Sustentável.

Reconhecer a complexidade e heterogeneidade dos territórios rurais, valorizando conhecimentos e práticas locais, é crucial para promover o desenvolvimento rural sustentável.

A Cesta de Bens e Serviços Territoriais (CBST), explorada por pesquisadores como Campagne, Pecqueur (2014) e Cazella et al. (2020), é fundamental para analisar a dinâmica socioeconômica, ambiental e cultural de uma região. Essa cesta não apenas indica caminhos de desenvolvimento,

mas também contribui para a formação da identidade territorial. Ao analisar os setores mais relevantes para estimular a economia, a geração de renda e o fortalecimento do capital social, a CBST permite identificar demandas da população local em relação a paisagens, questões agrárias, meio ambiente e patrimônio material e imaterial. Essa análise embasa políticas públicas mais efetivas para promover o desenvolvimento regional e melhorar a qualidade de vida local.

Promover os recursos territoriais e diversificar conquistas dependem dos sujeitos locais, capazes de definir e planejar em diferentes escalas. Fortalecer laços de proximidade, identidades e conhecimentos compartilhados é imperativo (Bacelar, 2009), tornando a formação uma estratégia crucial para o desenvolvimento. Tanto a educação formal quanto a informal, com abordagens contínuas ou descontínuas (Desconsi, 2022), são fundamentais, realizadas de maneira processual, com ações reflexivas, trocas de conhecimentos e comunicação entre os sujeitos. Isso difere de treinamento e capacitação, com foco na difusão de conhecimentos e habilidades (Gerber, 2016; Turner; Schimit; Guzzatti, 2016).

Uma formação endógena à comunidade, dialógica, multissetorial e identitária orienta práticas pedagógicas e a articulação dos sujeitos para o planejamento de ações. A realização de diagnósticos, leituras da realidade, levantamentos e inventários são ações estratégicas presentes em ações de desenvolvimento territorial, independente do enfoque do Desenvolvimento Territorial Sustentável (DTS). Essas ferramentas costumam ser parte de metodologias de planejamento inspiradas na análise de sistemas agrários, em interface com o enfoque participativo (Verdejo, 2010; Sepuelveda, 2005; Gerber, 2016; Dallabrida et al., 2021).

Destaca-se que a participação de atores e instituições que atuam para além ou fora de um determinado território pode contribuir para ampliar o caráter reflexivo sobre os recursos específicos. Na medida em que o reconhecimento de recursos e ativos é decorrente das articulações realizadas pelos atores, é de se esperar que os processos pedagógicos contribuam tanto para o desenvolvimento de competências, como para o aprimoramento das formas de governança territorial, para gerir estes processos dando ênfase à normatização e institucionalização de tais formatos. Para tanto, utiliza-se a noção de governança territorial que, segundo Dallabrida et al. (2016), corresponde a um processo protagonizado pelos atores, situados histórica e geograficamente a partir de relações estabelecidas entre atores territoriais (políticos, corporativos e sociais) para pactuar, decidir e deliberar sobre o interesse coletivo.

O mapeamento dos sujeitos e suas redes, capacidade técnica, organizativa e facilitadora contribui para a constituição de um coletivo para realizar as ações planejadas. A formação dos agentes de desenvolvimento deve focar nestes coletivos e organizar ações multissetoriais com o propósito de fortalecer o processo DTS.

3. Metodologia

O IFPR Campus Irati, no Paraná, destaca-se por reconhecer os jovens como agentes de desenvolvimento, exemplificado pelo Curso Técnico Subsequente em Agroecologia realizado em Prudentópolis, na comunidade de Marcondes, de março de 2017 a março de 2019. Esse curso teve como público-alvo jovens agricultores familiares camponeses da região, historicamente desfavorecidos no acesso à educação profissional voltada para a realidade do campo.

Realizado em parceria com a Escola Estadual do Campo Antônio Witchemichen, o curso contou com um Plano Pedagógico de Curso discutido desde o início com a prefeitura municipal para garantir sua efetivação. A proposta político-pedagógica estabeleceu parcerias locais, como

Associação Marcondense de Agricultores, para assegurar condições mínimas para a realização do curso.

A materialização do curso envolveu uma matriz curricular adaptada à realidade camponesa, construída de forma dialógica com a sociedade local e educadores comprometidos. Essa matriz desempenhou um papel crucial na construção do território, mediando disputas e conflitos. A proposição dos componentes curriculares partiu da desconstrução do enfoque tecnicista, refletindo sobre as contradições das tecnologias dominantes na agricultura e seus impactos locais. A matriz curricular, organizada em 4 módulos, abordou conhecimentos de formação humana e profissional: Módulo I – Agricultura Familiar e Camponesa; Módulo II – Questões Socioambientais; Módulo III – Produção Sustentável; Módulo IV – Organização Social. Com cerca de 300 horas de tempo-aula/módulo, totalizando 1200 horas, os módulos não estavam atrelados ao período regular do semestre escolar, considerando os ciclos produtivos do trabalho camponês.

Os componentes curriculares foram assumidos coletivamente, com um educador coordenando o processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem permitiu maior integração entre os conteúdos, favorecendo a interdisciplinaridade. Após a construção da matriz, a preocupação voltou-se para a permanência dos educandos, muitos de origem camponesa e residentes em áreas de difícil acesso. A Pedagogia da Alternância, baseada no tripé ação-reflexão- ação, foi adotada para garantir o direito à educação, com aulas condensadas alternadas por períodos em que os educandos podiam dar continuidade à vida no campo.

A Pedagogia da Alternância, segundo Britto (2012), funda-se na prática-teoria-prática, tendo a vida familiar como princípio norteador. A escola, nesse contexto, torna-se um ambiente para potencializar trocas de saberes do campo e reflexão. Ao retornar para casa, o educando coloca em prática o aprendizado, visando melhorar a qualidade de vida da população do campo, aumentar a produtividade e amenizar o êxodo rural, valorizando a unidade familiar e a qualidade de vida da população (Lemos, 2006).

Para viabilização do regime de alternância, os cursos orientados pela Educação do Campo contam com ampla participação das famílias dos educandos, das comunidades rurais e dos movimentos sociais do campo. Isto ganha maior relevância pelas parcerias estabelecidas também com professores das escolas do campo das comunidades e pesquisadores de outras universidades que facilitaram a realização destas ações de formação.

Os cursos em regime de alternância estão divididos em etapas que variam em tamanho (número de dias) e quantidade (número de etapas), de acordo com o curso. As etapas são classificadas como Tempo-Escola (TE) ou Tempo-Comunidade (TC). No TE as aulas e atividades complementares ocorrem integralmente sob orientação dos educadores, assim como nas escolas regulares, contudo condensadas em alguns dias. Espera-se ainda que o processo educativo possa dar conta de contemplar diferentes dimensões do Ser Humano, desenvolvendo as potencialidades dos indivíduos e da coletividade, sobretudo nas dimensões do conhecer, do conviver, do ser, da cultura e do saber fazer (formação omnilateral). Para tanto, além das horas aula referentes às disciplinas, existe a necessidade de desenvolver uma série de outras atividades (tempos educativos), como as que envolvem o planejamento e organização, oficinas e tempos culturais, todas com acompanhamento e orientações pedagógicas que estimulam a autonomia e a auto-organização dos educandos.

O TC é a continuidade do processo de formação do TE, neste caso sob orientação não apenas de educadores, mas também da própria família, do coletivo de origem (movimento social, associação rural etc). Durante o TC, é possível dar sequência ao processo de formação, ao mesmo tempo em que mantém o vínculo direto do educando com a comunidade local. O TC é um momento de

experimentação, socialização e pesquisa de campo, além de estudos complementares às aulas e atividades do TE (leituras, atividades escritas, coleta de dados, etc.) sempre acompanhados pela equipe pedagógica da escola.

Na dinâmica da alternância as experiências que os próprios educandos trazem de seu cotidiano, tomando como base o seu local de inserção, também contribuem no processo de ensino-aprendizagem. Isso implica que as comunidades de origem dos educandos se transformem em extensão da sala de aula, tornando-se laboratório em que esses deverão ampliar seus conhecimentos e intervir, a partir do desenvolvimento de ações educativas, voltadas para a melhoria da qualidade de vida dessas populações.

Para que um curso de Agroecologia em regime de alternância possa ocorrer é necessário uma estrutura física adequada (alojamento, refeitório, sala de aula, laboratórios e espaços para práticas agroecológicas, etc.), recursos humanos específicos (professores e pedagogo(a), cozinheiro(a), zelador(a), técnicos administrativos(as), auxiliar de biblioteca, etc.) e apoio institucional. Para que as ações de ensino fora de sala de aula sejam viabilizadas, tais como aulas práticas, eventos, seminários, pesquisa e extensão, se faz necessário o envolvimento integral da equipe pedagógica nas atividades.

4. Resultados

Quando foram iniciadas as atividades formativas, o perfil da turma exigiu da equipe pedagógica a oferta de atividades como as Feiras de Sementes Crioulas na região, além dos projetos de pesquisa e extensão, também contribuíram para extrapolar a sala de aula. Durante 2 dias por semana os educandos permaneciam na Escola do Campo onde tinham aproximadamente 08 horas de atividades. Assim, o período que os educandos permaneciam na comunidade (Tempo-Comunidade), entre as etapas de Tempo-Escola correspondia a 5 dias.

O Tempo-Escola era composto por diversos tempos educativos, fundamentais para o desenvolvimento do curso. As atividades mais frequentes em todas as etapas de Tempo-Escola eram: Tempo-Aula, Tempo-Mutirão, Tempo-Oficina, Tempo-Cultura, Tempo-Avaliação, Tempo-Trabalho. Estas atividades foram orientadas e acompanhadas pelos educadores, pois integravam o currículo do curso como componente Prática Profissional.

O **trabalho** na Escola do Campo em Prudentópolis e na área agrícola da Associação tinha um caráter educativo, pois em alguns casos estavam relacionados a componentes curriculares e em outros casos contava como carga horária da prática profissional, ou seja, ambos integravam o currículo. Ao mesmo tempo, os trabalhos socialmente úteis contribuem para suprir necessidades imediatas da própria turma, por exemplo: a limpeza dos espaços da Escola (sala de aula, refeitório, alojamentos) e a construção de forno e fogão a lenha para o preparo de alimentos.

A instalação de uma mandala com grande diversidade de plantas, sistema de irrigação com captação da água da chuva e o cultivo de parcelas experimentais de plantas obtidas das feiras de sementes crioulas com o objetivo de resgate, avaliação e multiplicação fez parte do módulo Questões Socioambientais, cujo objetivo foi conhecer, pesquisar e praticar junto com os educandos conhecimentos e técnicas agroecológicas. Este trabalho foi realizado durante o tempoescola e contou como carga horária do componente curricular e da prática profissional (tempomutirão), sendo considerado um trabalho socialmente útil.

Os diversos trabalhos foram orientados pelos educadores e em muitos casos coordenados pelos próprios educandos, neste caso contribuindo para o processo de **auto-organização** da turma.

Este princípio metodológico foi fundamental para o bom funcionamento do curso em regime de alternância. Os trabalhos necessários, bem como as questões de convivência e até a coordenação de alguns tempos educativos ficavam sob coordenação dos próprios educandos, auto-organizados em equipes, a exemplo: Disciplina, Alimentação e Saúde, Cultura e Animação, Relatoria e Memória, Almoxarifado, Limpeza e Reciclagem.

A aproximação entre o princípio metodológico atualidade e o princípio institucional da indissociabilidade e, acima de tudo, sua aplicabilidade na proposta do Curso Técnico em Agroecologia de Prudentópolis deu-se em atividades como a organização de feiras de troca de sementes crioulas na região. Foram organizadas mais de 15 feiras de sementes crioulas em diversas escolas do campo e comunidades camponesas de Prudentópolis. Estas feiras eram atividades que representavam a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, além de atender uma demanda social da atualidade em Prudentópolis

5. Considerações finais

Tendo como objeto central da análise a formação de agentes de desenvolvimento Territorial, a experiência do Curso Técnico em Agroecologia de Prudentópolis propôs no decorrer de sua curta edição, uma transformação amplamente abrangente nas relações sociais de produção, não obstante princípios de uma formação profissional e tecnológica assentada na concepção da Educação do Campo, estabelecida a partir de um processo onde os camponeses são sujeitos centrais da ação educativa. Por esta via, a formação em Agroecologia passa a ser tratada aqui como instrumental para organização do território camponês, e a escola do campo ancorada na perspectiva da Educação do Campo como principal mecanismo de construção desta possibilidade pedagógica. Ou seja, representa um importante avanço a ser refletido nos desafios da formação profissional na em Agroecologia e para o desenvolvimento territorial rural sustentável.

A vida camponesa em seu contexto regional foi a referência para o Curso Técnico em Agroecologia em Prudentópolis, entendendo que os processos educativos no campo são diferenciados, no sentido que o conteúdo da vida ao qual se liga o conteúdo escolar (matriz curricular) precisa refletir a identidade camponesa regional.

A perspectiva da abordagem é a de pensar a formação dos educandos considerados a partir de uma identidade coletiva e como sujeitos de um projeto histórico com objetivos de justiça e emancipação social. A abordagem da relação entre o saber local e o saber universal, imposto pela cultura dominante, é a principal referência para a proposição teórica da descolonização do saber e do fazer educativo. O desafio atual para a educação em DTS com enfoque da Cesta de Bens e Serviços Territoriais é partir de cada realidade, com base na valorização dos conhecimentos tradicionais locais e na adaptação de suas possibilidades ao conhecimento e métodos agroecológicos existentes.

Importa considerar que independente da formação profissional, os educandos do Curso Técnico em Agroecologia em Prudentópolis assumiram o ofício de agentes de desenvolvimento e de construtores de territórios, com um longo caminho ainda a ser trilhado. Cabe ressaltar que, apesar das dificuldades, a experiência foi facilitada pelo fato de ser realizada numa área de Comunidade Camponesa, espelho para ações que traduzem a realidade atual dos desafios da luta pela terra e da luta na terra, representada pela formação profissional fundada no conhecimento agroecológico.

O processo de ensino-aprendizagem constituiu-se em uma construção do conhecimento no qual o educador e os educandos são agentes participantes na tentativa de compreender, refletir e agir sobre os conhecimentos do mundo. O educador, nessa concepção, busca favorecer um

aprendizado que vá ao encontro da realidade do educando. Assim, o educando torna-se capaz de relacionar o aprendizado em sala de aula com seu universo de conhecimento, experiência e situações profissionais. Neste processo também foi estimulado uma atitude técnico-científica por arte dos educandos, ou seja, interesse em descobrir, questionar e propor soluções para sua vida profissional.

Referencias

- Bacelar, T. (2009). Gestão social e desenvolvimento sustentável dos territórios, o desafio da multidimensionalidade: uma visão a partir do Brasil. In: Bacelar, T. et al. (Org.). *Gestão Social dos Territórios*. Série DRS, IICA.
- Bergasmaco, S.M.P.P., Thomson, C. R., Borsatto, R. S. (2017). Da extinção da Embrater à criação da Anater: os desafios da política de assistência técnica e extensão rural brasileira. In: S.M.P.P. Bergasmaco y C.G. Delgado (Org.). *Agricultura Familiar Brasileira: desafios e perspectivas de futuro*. Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, pp. 314-342.
- Britto Pereira, M. C. (2012). Revolução Verde. In: R.S. Caldart, I.B. Pereira, P. Alentejano, G. Frigotto. (Orgs.), *Dicionário da Educação do Campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, pp. 685- 689.
- Campagne, P., Pecqueur, B. (2014). *Le développement territorial: une réponse émergente à la mondialisation*. Charles Léopold Mayer.
- Caporal, F. R. (2011). Lei de Ater: exclusão da Agroecologia e outras armadilhas. *Cadernos de Agroecologia*, 6(2).
- Cazella, A. A., Medeiros, M., Paula, L.G., Desconsi, C., Scheneider, S. (2020). O enfoque da 'Cesta de bens e serviços territoriais': seus fundamentos teóricos e aplicação no Brasil. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional, Taubaté*, 16 (3), 179-192.
- Carrière, J. P., Cazella, A. A. (2006). Abordagem introdutória ao conceito de desenvolvimento territorial. *Eisforia, Florianópolis*, 4, 23-47.
- Dallabrida, V., Marchesan, J., Rosetto, A. M., Fillipim, A. S. (2016). Governança nos territórios ou governança territorial: distância entre concepções teóricas e a prática. *Grifos*, 25 (40), 43-66. <https://doi.org/10.22295/grifos.v25i40.3356>
- Dallabrida, V., Rota, E., Büttembender, P. L., Denardin, V. F., Arenhart, L.O. (2021). Abordagem territorial do desenvolvimento: categorias conceituais e pressupostos metodológicos. *GUAJU - Revista Brasileira de Desenvolvimento Territorial Sustentável, Matinhos*, 7 (1). <http://dx.doi.org/10.5380/guaju.v7i.80437>
- Desconsi, C. (2022). A formação de agentes de desenvolvimento no enfoque da Cesta de Bens e Serviços Territoriais. *Raízes: Revista De Ciências Sociais E Econômicas*, 42(1), 241–258.
- Diniz, R. F. & Hespanhol, A. (2023). *Paradigmas Da Extensão Rural Em Questão: A Política Extensionista Como Fábula, Como Perversidade E Como Possibilidade*. 22. 461-481.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou Comunicação*. Paz e terra.
- Gerber, R. M. (Org.). (2016). *Aspectos metodológicos da extensão rural e pesqueira do estado de Santa Catarina*. Epagri, Documentos, 251.
- Lemos, P. (2006). Redes de Formação em Perspectiva. *Revista Marco Social*. <http://www.redler.org/redes-formacao-perspectiva.pdf>
- Maluf, R. S. (2021). Decentralized food systems and eating in localities: a multi-scale approach. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 59(4). <https://doi.org/10.1590/1806-9479.2021.238782>
- Mejia, H. G. (2003). *Situación y Perspectivas de los Programas de Extension Rural en América Latina y el Caribe: Algunas recomendaciones para la formulacion de políticas*. Proyecto ESAS/ LAC. Consórcio ARCOS (Argentina, Colômbia, Costa Rica).

- Peixoto, M. (2008). *Extensão Rural no Brasil –uma abordagem histórica da legislação*. Textos para discussão 48. Consultoria Legislativa do Senado Federal –Coordenação de Estudos. Brasília.
- Rocha Junior, C. J. G., & Cabral, R. M. (2016). O processo de transição de empreendimentos rurais tradicionais para as agroindústrias associativas no estado de Pernambuco: desafios para construir competências empreendedoras. *Gestão & Regionalidade*, 32, 68-94. https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_gestao/article/view/3156.
- Sepulveda, S. (2005). *Desenvolvimento Sustentável Microrregional: método para planejamento local*. IICA.
- Turner, V., Schmit W., Guzzatti, T. (2018). *Formar novos rurais*. Edunesc.
- Verdejo, M. (2010). Diagnóstico Rural Participativo: guía práctico. In P.H.F. Vieira, A. A. Cazella, C. Cerdan, J., Carrière (Orgs.). *Desenvolvimento Territorial Sustentável no Brasil: subsídios para uma política de fomento*. Florianópolis.