



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

Limites e potencialidades de um núcleo de agroecologia no ambiente educacional de um campus de ciências agrárias

Luciana Maria de Lima Leme¹
Ademir de Lucas²
Marcos Sorrentino³

Resumo: Este estudo visa contribuir com a análise e compreensão dos limites e potencialidades de um núcleo de agroecologia inserido no ambiente educacional da ESALQ/USP. É fruto de uma dissertação sobre como as relações humanas neste ambiente podem ser influenciadas por elementos culturais relacionados a poder, dominação, hierarquias e dicotomias. O presente trabalho constitui diálogos sobre: a formação cidadã, a construção de uma cultura de procedimentos democráticos para esta universidade e os jogos relacionais que geram conflitos e, simultaneamente, mudanças institucionais por meio da atuação deste núcleo. Um processo metodológico idiossincrático, fundamentado por Becker (1999), articulou as perspectivas teóricas da etnografia, da Análise Crítica do Discurso e mais um processo de triangulação de dados e fontes.

Palavras-chave: Agroecologia; Discurso; Poder.

Limits and potentialities of a agroecology nucleus in the educational environment of a campus of agrarian sciences

Abstract: This study aims to contribute to the analysis and understanding of the limits and potentialities of a core of agroecology inserted in the educational environment of ESALQ/USP. It is the result of a dissertation about how human relations in this environment can be influenced by cultural elements related to power, domination, hierarchies and dichotomies. The present work constitutes dialogues on: the citizen formation, the construction of a culture of democratic procedures for this university and the relational games that generate conflicts and, at the same time, institutional changes "through the performance of this nucleus. An idiosyncratic methodological

¹ Mestra em Ciências pela Universidade de São Paulo; pós-graduada em Psicopedagogia pela PUC/SP; graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Atua na área de Recursos Humanos (T&D) / Coaching; é cofundadora e integra o Grupo de Trabalho Direitos Humanos ESALQ /USP (GTDH). E-mail: luma-leme@hotmail.com

² Doutor pela Universidade de São Paulo; mestre pela Universidade Federal de Minas Gerais; graduado em Medicina Veterinária pela Universidade de São Paulo; Técnico Especializado de Nível Superior da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Brasil. E-mail: adlucas@usp.br

³ Professor livre docente na Esalq/USP; biólogo e pedagogo, mestre e doutor em educação. Coordenador da Oca – Laboratório de Educação e Política Ambiental. Diretor Regional da Associação de Docentes da USP. E-mail: sorrentino.ea@gmail.com

process, based on Becker (1999), articulated the theoretical perspectives of ethnography, Critical Discourse Analysis and another process of triangulation of data and sources.

Keywords: Agroecology; Speech; Power.

INTRODUÇÃO

O presente estudo aponta para um núcleo de agroecologia e sua respectiva influência sobre o ambiente educacional de uma instituição pública de educação superior em ciências agrárias. A intenção deste recorte está em compreenderem que medida as relações humanas, articuladas pela linguagem em uso, podem ser influenciadas por elementos culturais relacionados à poder⁴, dominação, hierarquias e dicotomias no ambiente educacional em questão (LEME, 2017: 25). Observar as distintas articulações dos “jogos relacionais” inerentes a um “modo de ser e atuar de um grupo de indivíduos”(ZABALZA, 2004:81) permitiu dar voz às pessoas dispostas a lançar um olhar crítico sobre o ambiente educacional da instituição em questão, dialogando sobre possíveis desconstruções da cultura atual, abrindo diálogo sobre a agricultura de base ecológica. Quanto a estes discursos, denominados como “não hegemônicos”⁵ por transitarem sobre questões não comuns à tradição cultural da instituição. O presente artigo é fruto e parte de um projeto maior, desenvolvido durante o mestrado da primeira autora.

O núcleo de agroecologia aqui analisado pertence à ESALQ/USP e iniciou suas atividades no segundo semestre de 2010. Tem desenvolvido diversas atividades nas áreas de formação, extensão e pesquisa, transitando do modo de produção agrícola atual para estilos de produção ecológicos, identificados na legislação brasileira como produção orgânica. Trabalha sob as perspectivas científicas da agroecologia, enquanto campo de conhecimento com caráter multidisciplinar, na medida em que os princípios e conceitos ecológicos contribuem para “o manejo e desenho de um agro ecossistema sustentável” (CAPORAL, 2000: 6-7). Neste sentido, os distintos “estilos de agricultura de base ecológica” apontam para uma agricultura que é, antes de tudo, o resultado de uma “construção social”, indo além de “um conjunto de técnicas menos agressivas ao meio ambiente” ou de uma “produção de alimentos mais limpos ou livres de agrotóxicos”(2000: 6-7).

⁴Poder aqui compreendido como “um conjunto incorporado e fragmentado de experiências que são vividas e sofridas por indivíduos e grupos dentro de contextos e ambientes específicos” (GIROUX, 1997: 137).

⁵“Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas” (FAIRCLOUGH, 2001: 122).

O núcleo de agroecologia desta instituição concentra sete grupos que visam um intercâmbio de experiências relativas à agricultura de base ecológica. Possui um professor que responde institucionalmente pelo grupo e um coordenador geral para um coletivo dos grupos. Neste coletivo há um representante de cada grupo. Conforme informações deste coordenador, a proposta metodológica do núcleo visa alcançar a interdisciplinaridade no contexto agroecológico, permitindo o contato do discente com temas que complementem seu processo de formação técnica, humana, social e ambiental. O núcleo apresenta uma composição e uma proposta formativa multidisciplinar na medida em que é formado por alunos de graduação, pós-graduação e professores com diferentes linhas de pesquisa e formação acadêmica.

A instituição em foco nesta pesquisa foi fundada em 1901 como uma escola de ensino agrícola. Entre 1901 e 1934, esta instituição fez parte da Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo. A partir de 1931 recebeu a atual denominação, Escola Superior Luiz de Queiroz. A partir de 1934 passou a integrar a Universidade de São Paulo. Em 1964 iniciou as atividades em pós-graduações. Somente a partir de 1968 que o campus desta instituição recebeu outro curso além do de engenharia agrônoma. Portanto, durante trinta e sete anos de existência esta instituição esteve focada somente na formação de engenheiros agrônomos. Neste sentido, segundo Zabalza (2004), é possível constatar o quanto uma instituição de educação superior integra e ajuda a construir a “história da sociedade (da qual são inevitavelmente subsidiárias) e tem, por sua vez, sua própria história” (2004: 71). A universidade é um “sistema aberto”, um espaço social “cuja dinâmica interna já vem definida (modelos sociológicos mais específicos diriam que vem predeterminada) pela dinâmica social da qual é reflexo” (ZABALZA, 2004: 72). Logo, as instituições universitárias podem ser definidas como “universos conflitantes, e seu funcionamento como o resultado do encontro entre racionalidades contingentes, múltiplas e divergentes de indivíduos relativamente livres que utilizam as fontes de poder à sua disposição” (CROZIER E FRIEDBERG, 1978, p. 62 apud ZABALZA, 2004: 73-74).

Portanto, o ambiente educacional de uma universidade se constitui em um lugar onde “a cultura da sociedade dominante é aprendida e onde os estudantes experimentam a diferença entre aquelas distinções de status e classe que existe na sociedade mais ampla” (GIROUX, 1997:37). Este ambiente é construído por meio da organização, da sistematização de conhecimentos especializados e complexificados por meio do desenvolvimento histórico e social (STORT, 1993). Assim, a universidade “é uma

instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” (CHAUI, 2003: 5).

A realidade observada no ambiente educacional em foco fomentou questões de pesquisa, norteadoras de um possível caminho investigativo: Qual a percepção que educandos e educadores possuem a respeito dos princípios educativo e científico inerentes à universidade? Como um ambiente educacional poderia se transformar em um espaço interdisciplinar para novos saberes, desenvolvendo uma cidadania capacitada a reconhecer e a respeitar as complexas relações entre natureza e sociedade? Até que ponto a educação formal nesse ambiente educacional estaria, ou não, fundamentada apenas na transmissão de conhecimentos para garantir a perpetuação e a sobrevivência de uma cultura hegemônica? Como a atuação de um núcleo de agroecologia (com seus princípios, crenças e valores) poderia incidir sobre a cultura da instituição em foco?

Quanto aos participantes da pesquisa, alguns encontram-se envolvidos somente com o núcleo de agroecologia, outros estão também engajados politicamente em centros acadêmicos e em coletivos, alguns não pertencem ao núcleo mas empenham-se em abrir diálogo sobre diversidade, sexualidade, pluralidade, gestão estudantil, democracia e saberes do senso comum, como a agricultura de base ecológica. Os discursos ouvidos foram denominados de “não hegemônicos”⁶ por transitarem sobre questões não comuns à tradição cultural da instituição. Para o presente estudo foi elaborado um recorte de falas, predominando as advindas dos participantes do núcleo de agroecologia da ESALQ- USP.

SOBRE A DINÂMICA METODOLÓGICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PROCEDIMENTOS

Foi desenvolvido um processo metodológico idiossincrático⁷, pautado pelas técnicas associadas à etnografia, como a observação participante e as entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados em campo. O tempo investido para a observação participante, teve início em março de 2014 e foi finalizado em meados de agosto de 2016.

Foram acrescentadas a estas técnicas o uso de grupos focais a fim de ampliar a compreensão dos discursos provenientes de cotidianos imersos em rotinas, ação, consensos

6 “Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas” (FAIRCLOUGH, 2001: 122).

7 Esta opção metodológica se apoia em Howard Becker (1999) e também na metodologia de trabalho desenvolvida pela Oca, Laboratório de Educação e Política Ambiental, situada no departamento de Ciências Florestais, ESALQ/USP. (Oca. O “método Oca” de educação ambiental: fundamentos e estrutura incremental. Revista de Educação Ambiental, vol 21, n. 1, p. 75-93, 2016.).

e conflitos. A dinâmica dos grupos focais permitiu “ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além, das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais” (GATTI, 2012: 14). O conjunto de informações produzido por meio desta técnica possibilitou “a construção de compreensões sobre a complexidade de formas de pensar, de se comportar, das motivações, das intenções e expectativas, em face de determinados aspectos de uma situação, de um problema” (2012: 72). Tanto as entrevistas quanto os grupos focais ocorreram no primeiro semestre de 2015.

Para realizar a análise dos resultados obtidos por meio das entrevistas, da observação participante e mais os grupos focais buscou-se uma perspectiva teórica crítica de análise, a ACD. A Análise Crítica do Discurso (ACD) considera o uso da linguagem como forma de prática social, denominado ‘discurso’ (FAIRCLOUGH, 2001b). O discurso enquanto “prática discursiva” constitui, constrói e reconfigura o “mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001a: 91). E ao compreender a linguagem como um veículo das conexões existentes entre discriminação, poder e controle permite o diálogo com outras teorias que se alinhem aos seus pressupostos.

A escolha deste referencial teórico, a perspectiva da ACD, ocorreu não para conduzir uma análise da estrutura textual organizada pelas categorias de vocabulário: gramática, coesão e estrutura textual (MAGALHÃES, 2001: 25). Mas, sim, para realizar uma análise da prática discursiva pautada na força dos enunciados, ou nos tipos de atos de fala construídos pelos participantes. Procurou-se, por meio desta fundamentação teórica, treinar o olhar e a escuta, compreendendo as distintas proposições sobre o ambiente educacional em questão.

Além da perspectiva teórica da ACD, também foi utilizado um processo de triangulação de dados e fontes, para “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987:138). A triangulação dos dados e fontes procura obter consistência e coerência numa dinâmica de “ida e volta, pois os dados associados a uma teoria, por exemplo, podem servir para ampliar a abrangência e a qualidade desta última” (CALDEIRA, 1984: 146). Estabelece “ligações entre descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las e torna-las mais compreensíveis; pode também conduzir a paradoxos, dando nova direção aos problemas a serem pesquisados” (JACOB, 2011: 38).

Foram realizadas quinze entrevistas semiestruturadas. Todas gravadas e transcritas “ipsis litteris”. Não foi estabelecida uma quantidade pré-determinada de entrevistas. O percurso seguido priorizou os significados obtidos e não a quantidade em si. Para fins de

análise e para preservar a identidade e manter o anonimato, os participantes das entrevistas individuais foram identificados por E1, E2 até o E15. Participaram das entrevistas: discentes do curso de engenharia agrônoma pertencentes ao núcleo de agroecologia; três docentes (dos seis) da licenciatura em Ciências Agrárias e alguns discentes; discentes participantes dos coletivos feminista e LGBT; discentes da pós-graduação envolvidos com o núcleo agroecológico, com a APG e com o coletivo feminista; discentes pertencentes às duas últimas gestões do centro acadêmico de 2013/2014 e 2014/2015.

Todos os grupos focais foram gravados e também foram transcritos “ipsis litteris”. Foram realizados três grupos focais considerado suficiente para atender a demanda dos objetivos específicos da pesquisa. Para fins de análise e para preservar a identidade e manter o anonimato, os participantes dos grupos focais foram denominados por meio do grupo focal e do número formado em cada grupo. Por exemplo: Maria (nome fictício) que participou do grupo focal 1, onde havia cinco participantes, será denominada por: GF1/P3. Participaram dos grupos focais: discentes do núcleo de agroecologia e também da licenciatura em Ciência Agrárias; discentes da pós-graduação envolvidos com o núcleo e com a APG (Associação dos Pós-Graduandos).

A aproximação junto ao núcleo de agroecologia começou por meio de um docente, membro comissão de acompanhamento no mestrado (LEME, 2017) e coordenador de um dos grupos do núcleo. Por meio dele foi possível conhecer a coordenadora geral dos grupos deste núcleo. Depois de algumas conversas informais, alguns alunos aceitaram participar dos grupos focais e outros das entrevistas individuais. Houve aqueles que se tornaram colaboradores, conversando informalmente, trocando ideias e até mesmo sugerindo alguns enfoques que poderiam ser abordados pela pesquisa.

Em termos de construção de um plano descritivo de falas foram observadas tanto as divergências quanto as convergências de opiniões ou relatos. Foram consideradas: as opiniões majoritárias; as minoritárias; as rupturas; as descontinuidades; os silêncios. Houve atenção às sequências de trocas de informações e às próprias condições contextuais dos momentos grupais, evitando “cair no reducionismo que põe ênfase nos indivíduos participantes, nem no reducionismo que toma o grupo em abstrato como referência” (GATTI, 2012:49-50).

O volume e a heterogeneidade das pautas que emergiram durante a realização dos grupos focais auxiliaram na “triangulação” com as informações coletadas nas entrevistas individuais, checando dados “através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes” (LÜDKE; ANDRÈ, 2012: 52). Desta leitura e categorização dos

grupos focais partiu-se para a categorização das entrevistas individuais, que também apresentaram abordagens novas e distintas, porém mais específicas considerando-se a singularidade de cada sujeito entrevistado. E depois foi realizada uma nova e última categorização envolvendo estas duas categorizações prévias, dos grupos focais e das entrevistas individuais.

A dinâmica aqui utilizada corroborou no sentido de dar voz própria e/ou coletiva aos participantes. Dialogaram sobre estratégias, visualizaram possibilidades de minimização ou eliminação de fatores restritivos, refletiram sobre aproveitar ou ampliar tais fatores, resgatando o sentido de controle das situações. Pois, quanto maior o controle sobre determinados fatores negativos, maior será a capacidade pessoal de eliminá-los; quanto menor o controle (porque podem estar relacionados a outras pessoas e esferas) maior será a tentativa em minimizá-los. O mesmo ocorrerá para os fatores positivos: maior controle implica em capacidade de ampliação; menor controle implica em tentativas de aproveitamento.

PERCEPÇÕES, VIVÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES DO NÚCLEO DE AGROECOLOGIA DA ESALQ/USP PARA O AMBIENTE EDUCACIONAL DA INSTITUIÇÃO

Entre os fatores positivos (de apoio) presentes no ambiente educacional, apontados pelos participantes, encontra-se o espaço de ensino e aprendizagem conquistado e desenvolvido no âmbito do núcleo de agroecologia da instituição. Há referências a um processo de vivências no núcleo, fundamentado em um trabalho coletivo, significativo para a “construção de um espaço dentro da universidade **com mais liberdade e autonomia**” (GF1/P3)⁸, cuja produção de textos e relatórios pode propiciar tanto o amadurecimento intelectual do discente quanto o sentido de autoria conquistada por meio da prática e da teoria estudada.

Neste sentido, o núcleo visa buscar transformações nas relações humanas e no processo de ensino e aprendizagem do ambiente educacional em foco. Segundo a depoente P1 do grupo focal 1, o núcleo de agroecologia da instituição surge como uma espécie de “refúgio, assim, para você que não concorda com tudo aquilo que tá sendo enfiado goela abaixo. (...) Eu acho que o Núcleo, veio **nesse papel de alternativa** pra você ver o que tá fora da ‘caixinha’ ” (GF1/P1).

⁸ Os discursos dos participantes (ou os recortes de fala) em algumas frases foram colocados em negrito, destacando-se a relevância da fala em relação ao assunto abordado.

GF1/P3: “Eu acho que tem uma perspectiva do núcleo de agroecologia crescer cada vez mais, pela própria forma de trabalho que propõe, sempre com muita autonomia e responsabilidade para os alunos. **Eu sinto que cresci, amadureci junto com o grupo. É preciso que a turma do primeiro ano conheça o núcleo de agroecologia.** (...) O Núcleo veio para trazer uma ideia diferente que não tinha espaço aqui na instituição. **E aí juntou vários grupos que tinham essa ideia para ter um espaço.** E mais... **o lucro é a tentativa de construção de um espaço dentro da universidade com mais liberdade e autonomia para a gente estudar**”.

O sentido de responsabilidade pelos projetos e estudos, “produzidos através do interesse das pessoas do grupo” (GF2/P2) supera um modelo hegemônico de cobrança e avaliação presente na instituição: “O Núcleo veio para trazer uma ideia diferente que não tinha espaço aqui na instituição” (GF1/P3). Salientam que a inserção no núcleo é exigente em termos de comprometimento e responsabilidade, mas o retorno deste investimento amadurece, ‘empodera’ e permite “se sentir produtivo dentro da faculdade” (GF1/P4).

GF1/P1: Então, fora do ambiente da sala de aula, você tem essa alternativa de trabalho. (...). Então, **a gente passa a ter uma responsabilidade pra com a gente mesmo e pra com o coletivo, muito grande.**(...)a gente passou a ter uma voz ativa (...). **Eu acho que o Núcleo, veio nesse papel de alternativa pra você ver o que tá fora da ‘caixinha’.**”

GF3/P5: “Quanto a essa questão da escrita é muito importante. A gente tenta trabalhar bastante isso com os estagiários no núcleo. Porque o estágio é como uma matéria. Depois de um ano de estágio você tem que entregar um relatório final. (...). Não sei se pra todo mundo, mas pra mim isso foi muito importante. **Porque isso serve pra vida profissional.** (...). Em relação às dificuldades, uma coisa que eu reparei muito nos estagiários, é a questão de que **se ele teve uma dificuldade no seu estágio, na sua vida acadêmica, nas suas atividades, ele se envergonha e tenta esconder.** E não. **Acho que as estratégias de trabalhar junto ajudam a mostrar que não é preciso se envergonhar por não saber. Eu acho que os alunos são muito silenciados.**”

GF1/P2: “Junto com o grupo de Agroecologia, **além do trabalho no assentamento, a gente tem muitas aulas abertas, a gente trabalha muito a temática da cultura alimentar.** A gente fez um curso agora de plantas alimentícias não-convencionais. A gente tem feito muito. **Eu me sinto muito empoderada pra passar o conhecimento que eu tenho e para trabalhar com outras pessoas que pensam igual a mim**”.

Segundo Azevedo (2009), a agroecologia prioriza a comunicação horizontal entre os sujeitos, a troca de experiências enquanto método de construção coletiva do conhecimento, “a abordagem sistêmica dos processos produtivos, a solidariedade, a valorização da cultura e saberes locais e a participação de todos os sujeitos no processo de tomada de decisão” (2009: 181). O núcleo no ambiente educacional em foco, guiado por

estes princípios, procura construir e apresentar conceitos antagônicos ao discurso hegemônico do agronegócio na instituição.

GF1/P2: “É. Eu acho que **o diferencial do Núcleo é que nós somos muito autônomos**, assim, de certo modo, **nós não temos uma hierarquia igual os outros grupos, que tem chefe**, alguém exigindo e cobrando o tempo todo... de ter um professor ali cobrando toda hora como se fosse uma empresa. (...). **Então o núcleo se mostra como uma alternativa contra hegemônica a todo esse agrobusiness da instituição.** (...) Isso é uma oportunidade única aqui dentro da instituição”.

Os princípios agroecológicos denunciam os problemas da exploração intensiva dos recursos naturais e dos seres humanos, provenientes de uma “agricultura agroquímica exportadora”, expoente da “apropriação individual dos dividendos obtidos pelo trabalho coletivo” (AZEVEDO, 2009: 181). Olhar para as relações sociais, pessoais e coletivas, à procura da sustentabilidade implica repensar a “finalidade do trabalho e das atividades humanas em função de critérios diferentes daqueles do rendimento e do lucro” (GUATTARI, 1990: 42). Compreender a complexidade ambiental entre natureza e sociedade implica articular a produção de novos conhecimentos através da interdisciplinaridade, abrindo espaços dialógicos sobre uma ciência calcada no respeito ao meio ambiente e a todos os sujeitos presentes no processo produtivo.

A crise agrícola-ecológica existente, hoje, na maior parte do terceiro mundo, resulta do fracasso do paradigma dominante de desenvolvimento. As estratégias de desenvolvimento convencionais revelaram-se fundamentalmente limitadas em sua capacidade de promover um desenvolvimento equânime e sustentável. Não foram capazes nem de atingir os mais pobres, nem de resolver o problema da fome, da desnutrição ou as questões ambientais. As inovações tecnológicas não se tornaram disponíveis aos agricultores pequenos ou pobres em recursos em termos favoráveis, nem se adequaram às suas condições agroecológicas e socioeconômicas (CHAMBERS; GHILDVAL, 1985 apud ALTIERI, 2004: 15).

Os princípios agroecológicos fomentam também uma reflexão sobre a necessidade de novas perspectivas curriculares para os estudantes em formação, futuros agentes multiplicadores do processo de aplicação dos conceitos agroecológicos. Recomenda alterações nos currículos formativos a fim de garantir “metodologias participativas, garantias de acesso aos direitos básicos de cidadania, respeito às diferenças culturais, de gênero, raça, de etnia”, construindo conhecimento de forma “complexa, sistêmica e holística” (CAPORAL, 2009: 100). Porque, a habilidade em lidar com o conhecimento enquanto ferramenta de intervenção no mundo natural e no mundo social torna-se relevante

para qualquer profissão. Assim, “todos os currículos universitários precisam contar com componentes, certamente de natureza filosófica, capazes de assegurar o esclarecimento crítico acerca das relações entre o epistêmico e o social” (SEVERINO, 2008b: 23).

As mudanças curriculares necessárias hoje incidirão na formação de amanhã. Alunos que optarem pela carreira docente serão influenciados pela respectiva prática pedagógica que receberam ontem. Assim, ter “a ousadia de pensar os currículos de Agronomia com enfoque agroecológico”, por exemplo, implicaria “na diluição da fronteira entre a primazia do conhecimento técnico-científico e o preconceito contra o senso comum”, gerando a introdução de uma “nova forma de conhecimento”, resultante dessa diluição no âmbito das atividades acadêmicas (JACOB, 2011: 146).

Segundo Masetto (2009), para pensarmos na necessária formação pedagógica dos docentes do ensino superior, é necessário compreender o currículo dos cursos da instituição. É preciso pensar o quanto estão, ou não, elaborados para atender às necessidades de formação de profissionais visando uma formação cidadã, atendendo às necessidades da sociedade, compreendendo o mundo, a sociedade, os avanços tecnológicos, os novos problemas de uma forma interdisciplinar.

As Diretrizes Curriculares atuais aprovadas pelo MEC para todos os cursos de graduação do ensino superior indicam abertura nesse sentido. Os currículos mínimos foram substituídos por explicitação de um conjunto de competências hoje fundamentais para cada perfil profissional. Estas competências procuram abranger aspectos de construção de conhecimento, de pesquisa, de abertura para outras áreas de conhecimento para além de sua específica, de abertura para inovações, de trabalho em equipe multi e interdisciplinar, e outras mais específicas para cada uma das profissões conforme as discussões existentes na área (MASETTO, 2009:14).

Segundo Jacob (2011), o currículo de um curso resulta de escolhas, constituídas histórica e socialmente, que delimitam a escolha de determinados conhecimentos.

(...) é uma parcela pinçada de um rol muito maior de saberes disponíveis em uma área do conhecimento; é, enfim, a materialização de determinado modelo de mundo a ser reproduzido socialmente.

O debate no interior das universidades sobre os currículos do curso de Engenharia Agrônoma vem se dando muito mais à cerca das ‘grades curriculares’ que dos currículos em uma perspectiva crítica. Mudam-se os projetos pedagógicos por exigências legais, mas a estrutura básica dos cursos e os saberes produzidos e reproduzidos pouco se alteram (2011: 94).

Em termos de disfuncionalidade curricular, os participantes desta pesquisa apontam os fatores restritivos da grade curricular do curso de engenharia agrônoma:

E11: “(...) A gente tem várias disciplinas que sombreiam uma a outra. A gente aprende uma coisa na matéria, depois a gente vai ver a mesma coisa na outra e depois a gente vai ver de novo numa outra”.

GF2/P4: “E, em relação à grade do nosso currículo eu acho muito centrada no agronegócio”.

E9: “Porque a grade da Engenharia Agrônômica é gigantesca. (...) Eu acredito que está entre os currículos mais extensos de toda esta universidade. (...). Eu vou de fato, aplaudir o diretor, a pessoa que conseguir realizar isso! Porque isso está intimamente ligado com a estrutura dos departamentos e de todas as áreas, onde cada disciplina é a vida de um professor.

GF1/P3: “(...), pois tem bastante aula na Agronomia, a carga horária é intensa”.

Buscar reformas curriculares exige passar de um formato tradicional de currículo (construído com disciplinas justapostas a serem cumpridas de modo fragmentado), para construir currículos embasados por módulos ou ciclos (onde as ciências básicas são estudadas integradamente com as disciplinas profissionalizantes), implica pensar, e muito, sobre a formação docente. Ou seja, até que ponto o docente estaria “preparado para trabalhar com um currículo tão diferente do tradicional, no qual está bem definido que ele é o responsável pela matéria de sua disciplina e, praticamente nada mais”? (MASETTO, 2009: 16).

Segundo Molina (2016), sob uma perspectiva gramsciana, esta instituição apresenta-se historicamente “controlada por intelectuais compactuados com a fração ruralista (oligárquica e latifundiária) da classe dominante nacional, especialmente paulista”. Nesse sentido, visando garantir a hegemonia agroindustrial, a formação acadêmica estaria atrelada à “defesa dos interesses da agroindústria”, construindo “ideologia, política, economia ou conhecimento científico agrônômico, tanto na esfera da burocracia estatal, quanto em empresas da iniciativa privada” (2016: 57). Contudo, no âmbito dessa proposição, perdura uma “luta hegemônica”, superando “a desigualdade de força e tamanho” (2016: 58). Configuram-se embates pela “democratização da universidade, contra o trote, o machismo, a homofobia e o racismo, mesmo que esses movimentos contra hegemônicos sejam muitas vezes bloqueados pela hegemonia dominante⁹” (idem). Também coexistem contradições e conflitos entre aqueles “que defendem o agronegócio e os que se situam na resistência, lutando pela reforma agrária, contra o latifúndio e defensores de uma agricultura livre de transgênicos e agrotóxicos” (idem).

⁹No geral, as forças democráticas englobam desde liberais, ecologistas, socialistas, trabalhistas, comunistas, anarquistas e demais correntes políticas e ideológicas” (MOLINA, 2016: 58).

Segundo Ribeiro (1975), a criação de uma universidade que configure uma sociedade solidária deve considerar mudar radicalmente o conteúdo do ensino, eliminando todas as possíveis referências representativas de “adesão à velha ordem”. Considerando o contexto histórico institucional da instituição em questão, “os agrônomos (...) hoje graduados, foram projetados para servir fazendeiros latifundiários ou para exercer funções técnico-burocráticas, como representantes dos interesses dos proprietários de terras” (RIBEIRO, 1975: 265). É preciso avaliar que o controle sobre “o saber” é feito por meio do “o que se ensina e a quem se ensina; de modo que, através da educação erudita, da educação de elites ou da educação “oficial”, o saber oficialmente transforma-se em instrumento político” (BRANDÃO, 1995: 102). Portanto, é preciso abrir diálogo no âmbito institucional sobre a natureza e as condições da formação docente que podem influenciar, ou não, uma seleção restritiva de conteúdos trabalhados por disciplina.

E3: “A gente não pode desistir porque a estrutura, dela, como ela tá hoje é muito engessada e reprime muito o movimento de tentar transformar alguma coisa e tal. A questão burocrática dificulta muito os processos de mudança. Por exemplo, os professores que se interessam por isso são superlotados de aula, tem os orientandos, tem a extensão e eles acabam sobrecarregados e outros não se interessam. Então acho que rola aí tentar incentivar os professores a participarem desse processo também, né”.

GF2/P2: “Pra mim, o que falta, **o que esta universidade não está nem perto disso, é o diálogo entre professores, funcionários e alunos. Não existe diálogo nem mesmo entre os departamentos.** Fica só numa de cumprir tabela, diário e outros processos burocráticos. **Muitas vezes a gente vai fazendo as disciplinas e o professor vai cumprindo as regras que o departamento impõe sobre ele.** E no final **ninguém entende bem o porquê de tanta atividade, prova, trabalho, estágio e no final você está formado** e nem sabe o que vai fazer lá fora no mercado de trabalho”.

Uma educação emancipatória deve ter em vista libertar os discentes no sentido de orientar suas energias e sua rebeldia para esferas criativas, em favor da construção de uma sociedade solidária. Segundo Patto (2013), para que os universitários comecem a ter uma educação política emancipatória, dialógica, fundamentada por princípios democráticos, é preciso observar os fatores restritivos em um ambiente educacional que podem impedir estes mesmos princípios:

Educação para a emancipação não é planejamento técnico que perde de vista os fins e faz dos meios fins em si mesmos; não é ordenamento cuidadoso e formalizado de passos previamente definidos em guias curriculares, procedimento que bloqueia o pensamento autônomo; não é imposição de uma visão de mundo constituída de conhecimento morto para ser memorizado; não é avaliação do êxito da aprendizagem pela

repetição pelo aluno do que o professor ou o livro disseram, palavra por palavra; não é oferta de conhecimentos técnicos para uma futura inserção no mercado de trabalho; não é imposição de valores, muito menos educação moral e cívica; não é produção de conformismo; não é educar para o individualismo ou para a massificação; não é educar para a competição e para a frieza; não é controlar o aprendiz tendo em vista adaptá-lo ao existente (2013: 311).

Neste sentido, Patto (2013) reitera que a educação para a emancipação deve estar pautada por uma exigência política: “que a educação seja produtora de uma consciência que questione o real, sem a qual não há decisões conscientes, não há sujeitos e, portanto, não há possibilidade de democratização” (2013: 311). Portanto, é necessário formar docentes, dotando-lhes de consciência crítica, recuperar “os desinteressados ou indiferentes e proscrevendo dos órgãos de direção os agentes da velha ordem, obstáculos à renovação da universidade, entaves à transformação da sociedade” (RIBEIRO, 1997: 261).

E14: Eu acho que **a universidade é um espaço de formação. A gente tem que se formar enquanto cidadãos. Cidadãos conscientes, críticos,** que tenham a capacidade de sair daqui e saber a sociedade na qual está inserido e ter a capacidade de mudar isso. Ter a criticidade pra ver que não. **A gente está numa sociedade desigual, que precisa de mudanças e tudo mais. Agora... como que a gente faz isso? Com um ensino libertador, emancipatório, com um ensino que nos forme mesmo.** Não aquele que nos faça gravar o que o professor quer. **E eu vejo que a esta instituição não tem nada disso, ainda. Não tem ensino libertador, não tem ensino emancipatório.** A gente sai daqui afunilado. Eu acho que a gente sai muito mais afunilado do que nas outras instituições.

E10: “Então, a gente carece da orientação de um professor, **porque não temos aula sobre comercialização pra agricultura familiar.** Existem as aulas da economia, por exemplo, mas que vão falar de agronegócio. O próprio prof. X. falou: ‘você tem que achar um professor que oriente vocês’. **Mas eu não vejo aqui na instituição pessoas que trabalhem com essas questões.** (...) **E a proposta da agroecologia é a biodiversidade.** E quando o produtor tem que comercializar uma grande quantidade de produtos, muito sazonais, isso remete a pensar em planejamento produtivo financeiro. **Implica pensar nas questões sociais, em como fazer a venda direta, os circuitos curtos, gerenciar a produção familiar.** Você tem que gerenciar o seu trabalho de uma forma muito sutil pra conseguir combinar a produção com a comercialização e tudo mais. **Então, esse seria um campo que seria importante fortalecer”.**

Nesta perspectiva delineada pelos participantes, formar sujeitos (docentes, discentes, funcionários...) reflexivos e sensíveis à complexidade ambiental propicia o desenvolvimento de comportamentos democráticos e também novas atitudes em relação ao consumo. Combater a lógica da exclusão e das desigualdades sociais significa estabelecer uma reflexão dialógica que fortaleça a consciência sobre a relação dos problemas

ambientais e sociais, ressignificando as percepções e representações dos sujeitos sobre a qualidade de vida e sobre os valores individuais e coletivos (JACOBI et al., 2011). Conscientizar, responsabilizar e questionar ideologias teóricas e práticas permite a participação democrática. Internalizar novos conhecimentos sobre a complexidade ambiental demanda esforço para integrar diferentes visões sobre os riscos ambientais globais e locais para a construção de sociedades sustentáveis.

O que está em pauta nesta análise é propor uma concepção de ensino e aprendizagem, conivente com uma interação comunicativa profissional e democrática, configurada pelo respeito mútuo. Dimensão esta que “tem a ver com o relacionamento humano e com a necessidade de um contrato” entre discentes e docentes, a fim de que “a autoridade não se confunda com o autoritarismo e nem a liberdade com libertinagem” (SEVERINO, 2008b:14). E que a própria prática da pesquisa e da extensão reorienta a articulação das disciplinas do curso, da participação discente e da formação docente.

Segundo Masetto (2009), o docente precisa acreditar que o conhecimento se constrói em rede e não exclusivamente de forma linear, lógica e sequencial. Deveria se preparar em termos formativos para pensar em como provocar o impacto devido, apresentar o novo, lidar com o conflito, com os problemas, com os interesses e desinteresses, com a motivação para uma aprendizagem significativa. Aprendizagem está fundamentada por uma dinâmica de trabalho em equipe, onde ambos, professor e aluno se prepararam com antecedência para a sua realização.

O momento aula é sumamente precioso pelo encontro entre professores e alunos, quando ambos trazendo suas colaborações criam condições de troca de pesquisa, de estudo, de debate, de perguntas e apresentação de dúvidas, de solução de problemas. Será impossível se pensar numa aula assim construída entre professor e aluno sem uma preparação anterior a ela ou se pensar que apenas a aula expositiva poderá dar conta de tudo o que acabamos de propor (MASETTO, 2009: 22).

Mas, estamos inseridos em uma cultura que “nos diz que a aula é um tempo e um espaço do professor”, que ele usa como melhor lhe apraz para “passar a matéria” e “cumprir o programa estabelecido da disciplina” (MASETTO, 2009: 20). Porém, este ‘tempo e espaço’ para Masetto (2009), pertencem ao docente enquanto responsável pela atividade planejada e realizada por ele. E, ainda, o que lá acontece “é de responsabilidade do mesmo; enquanto ele responde perante a administração superior da instituição pelo uso que os alunos fazem desse tempo e espaço” (2009: 20).

O docente ao optar por conteúdos, métodos, concepções de vida e de sociedade pode (ou não) propiciar aos discentes um domínio de conhecimentos e um desenvolvimento cognitivo conivente “à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais” (2013: 21). Tanto o ensino, a pesquisa quanto a extensão precisam corroborar para a criação de consciência crítica. O discente precisa ir para as aulas enquanto “parceiro de trabalho, não ouvinte domesticado”, desfazendo-se “a aula copiada como marca registrada do professor”. As aulas enquanto “expediente auxiliar da pesquisa”, devem introduzir orientações “seja como tática de reordenamento do trabalho, seja como intervenção esporádica. Mas, não deveria mais ser a marca do professor” (DEMO, 2011: 11-12).

A vida acadêmica, tecida por meio das relações humanas, configurada pelo aspecto afetivo-emocional, pode construir ambientes (físicos e simbólicos) onde nenhum ser vivo seja degradado na sua relação com a natureza ou “oprimido em suas relações sociais, no exercício de sua sociabilidade e seja alienado no usufruto dos bens simbólicos, no exercício de sua inserção na cultura” (SEVERINO, 2008: 76). Segundo o participante E13, seria importante “pensar em como construir relações mais saudáveis no campus da instituição”, considerando que “todo o ator tem ações que podem ajudar ou prejudicar”. Para ele, é preciso acreditar no “respeito ao outro, em todas as relações, em todos os espaços da universidade, ampliando e aproveitando todos os fatores positivos para fomentar um ambiente educacional “generoso”, onde as pessoas não sejam somente “justas, mas pessoas generosas” (E13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As disfunções¹⁰ observadas e relatadas por meio dos participantes sobre o ambiente educacional da instituição em foco indicam que as soluções não são pontuais. Elas são multifatoriais. Precisam ser encaradas de uma maneira a envolver todos os atores e circunstâncias.

Até que ponto docentes e discentes no ambiente educacional em foco compreendem que a sociedade os moldou como sujeitos e imprimiu marcas sobre as diferentes formas do próprio pensar e agir? Como “uma pedagogia crítica em torno de uma forma de política cultural” (GIROUX, 1997) poderia dar aos educandos e educadores deste ambiente

¹⁰“São disfuncionais quando, contrariamente, aqueles papéis são descuidados e também quando, por descaminhos de sua própria orientação, perpetuam situações anacrônicas, dificultando as mudanças adaptativas e progressistas” (RIBEIRO, 1975 :47)

educacional a oportunidade de compreender “quem eles são como parte de uma formação social mais ampla?” (1997: 137). Compreender a trajetória humana como uma construção histórico-social e a educação como ferramenta de socialização implica pensar em ambas como fatores coniventes dos “caminhos e descaminhos da humanidade a partir de valores culturais exercidos e reproduzidos por ela a cada momento de sua existência” (BADUE et al, 2005: 27).

A história educacional desta instituição precisa ser escrita por meio de “uma diversidade de abordagens, de metodologias e de maneiras de pensar”, não com a expectativa de se obter “um consenso na forma de organizar e de orientar o campo científico em educação”, mas ter esperança de, ao trabalhar coletivamente, construir perspectivas distintas “na compreensão dos fenômenos educativos” (NÓVOA, 2015: 6).

Um processo de ensino e aprendizagem fundamentado por meio das relações de poder, dominação e subordinação podem estar à serviço de interesses e suposições particulares. Um processo permeado por modismos, excesso de teorias e “modelos que falam de fora” e que valorizam “repetir, programar, planejar, produzir” explicitam práticas e ações docentes de “não viver, interessar-se, decidir, mudar, criar” (STORT, 1993: 129-130). Tal dinâmica pode propiciar uma espécie de prepotência acadêmica docente: “a fala irônica, o olhar sobranceiro, o comentário sarcástico, o afastamento privilegiado sempre voltado contra aqueles que não estariam no mesmo nível” (DEMO, 2011:24). Discriminam-se “os ignorantes”, face aos “entendidos ou pretensamente entendidos”, mas “do ponto de vista da ética, o cerne da arrogância é sempre também ignorância” (2011: 24). Acreditar que a educação “existe em toda parte e faz parte dela existir entre opostos” implica pensar que a educação “pertence do mesmo modo a todos”, para o “uso de todos” e mais do que poder ela é conivente com os compromissos existentes entre as pessoas (BRANDÃO, 1995: 102).

Enfim, trata-se de uma tarefa que tendo um diagnóstico deverá exigir um comprometimento institucional com a mudança, reconstruindo uma cultura universitária por meio do diálogo sobre a formação cidadã e de procedimentos democráticos para o alcance de uma universidade delineada para o século XXI. Onde as projeções desejadas para este século estejam direcionadas para a construção de um mundo melhor para a humanidade, seres vivos e sistemas naturais.

REFERENCIAS

- ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da Agricultura Sustentável**. Ed UFRGS; IV edição, 2004. 110p.
- AZEVEDO, Edisio Oliveira de. Desafios e perspectivas da Agroecologia. In: **Princípios e perspectivas da agroecologia**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011. v.1. p.167- 183.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.7- 48.
- BADUE, Ana Flávia Borges et al. **Manual pedagógico: entender para intervir**. Por uma educação para o consumo responsável e o comércio justo. São Paulo: Instituto Kairós; Paris: Artisansdu Monde, 2005. 212p.
- BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1999. 178p.
- BRANDÃO, CarlosRodrigues. **O que é educação?** 33.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 110p.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **A política dos outros: o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos**. São Paulo: Brasiliense, 1984. 300 p.
- CAPORAL, Francisco Roberto. Apresentação. In: PAULUS, G.; MULLER, A.M.; BARCELLOS, L.A.R. **Agroecologia aplicada: práticas e métodos para uma agricultura de base ecológica**. Porto Alegre: EMATER/RS, 2000. p. 6-7.
- CHAUÍ, Maria Helena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.24, p. 5-15, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em 18 de maio de 2017.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados. 2011.148 p.
- FAIRCLOUGH, Norman. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras / UFMG, 2001a. p. 31-81.
- _____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001b. 316 p.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. 77p.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997. 271 p.
- JACOB, Luciana Buainain. **Agroecologia e universidade: entre vozes e silenciamentos**. 2011. 222 p. Tese (Doutorado em Ecologia Aplicada) - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Piracicaba, 2011.
- JACOBI, Pedro Roberto; MONTEIRO, Fernando; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. **Educação e sustentabilidade: caminhos e práticas para uma educação transformadora**. São Paulo: Evoluir Cultural, 2011.108 p.
- LEME, Luciana Maria de Lima **Universidade: limites e potencialidades no ambiente educacional de uma instituição pública de educação superior no interior do Estado de São Paulo**. 2017. 195p. Tese (Mestrado em Ecologia Aplicada) - Escola Superior de

Agricultura “Luiz de Queiroz”, Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Piracicaba, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013. 288 p.

Menga Ludke; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012. 99 p.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 2, p.04-25, 2009. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br>>. Acesso em 08 setembro 2014.

MAGALHÃES, Célia. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p.15-30.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. **Ditadura, agricultura e educação: a ESALQ/USP e a modernização conservadora do campo brasileiro (1964 a 1885)**. 492 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016

OCA. O "método oca" de educação ambiental: fundamentos e estrutura incremental. **Revista de Educação Ambiental**, vol 21, n. 1, p. 75-93, 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 2, p. 303-318, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 9 setembro 2014.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 2. ed. ver. e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. 313p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração**. Cadernos de pedagogia universitária, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação (FEUSP), Pró Reitoria de Graduação, n. 3, p. 11-38, 2008 a.

STORT, Eliana Vieira Ribeiro. **Cultura, imaginação e tradição: a educação e formalização da experiência**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993, 153p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004, 239 p.

Submetido em: 31-07-2017.

Publicado em: 30-09-2017.