

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES
– PPGEduc –**

DISSERTAÇÃO

**IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS DE
EDUCADORES NA AGROECOLOGIA**

DIOGO DE SOUZA PINTO

2014



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES
– PPGEduc –**

IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES NA AGROECOLOGIA

DIOGO DE SOUZA PINTO

Sob Orientação da professora
Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica, RJ
Fevereiro de 2014

630.7

P659i

T

Pinto, Diogo de Souza, 1988-
Identidades e trajetórias de
educadores na agroecologia / Diogo
de Souza Pinto - 2014.
175 f.: il.

Orientador: Lilian Maria Paes de
Carvalho Ramos.

Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Curso de Pós-Graduação
em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas
Populares.

Bibliografia: f. 163-168.

1. Ensino agrícola - Teses. 2.
Ecologia agrícola - Educação -
Teses. 3. Ensino profissional -
Teses. 4. Educadores - Teses. I.
Ramos, Lilian Maria Paes de
Carvalho, 1948-. II. Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro.
Curso de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEduc)**

DIOGO DE SOUZA PINTO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação, em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 21/02/2014.



Lilian Maria Paes de Carvalho – Dr^a. UFRRJ



Francisco José Montório Sobral – Dr. IFC



Lia Maria Teixeira de Oliveira – Dr^a. UFRRJ

*Dedico aos meus pais, que sempre
me apoiaram, e a todo cidadão
que acredita e luta por um futuro
mais harmônico e justo, em busca
da felicidade.*

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação representa um pouco do trabalho de cada um que participou de minha vida durante este processo, me apoiando de diversas formas e em diferentes momentos, para que se fizesse cumprir esta finalização de uma etapa tão importante para o meu amadurecimento acadêmico e de vida.

Assim agradeço a Deus que de muitas formas se manifestou na minha existência e no meu caminho.

Minha família que em todos os momentos me apoiou me oferecendo condições, conforto e carinho. Sempre me deram forças e acompanhando toda minha trajetória quando pude sentir o que é o amor verdadeiro.

Agradeço a minha orientadora pela oportunidade e toda sua dedicação com o meu trabalho.

A Professora Lia Maria Teixeira de Oliveira, pelo seu envolvimento, carinho e apoio a minha pesquisa, há quem eu muito admiro e para mim é um exemplo de educadora.

Joecildo Francisco Rocha, que Deus me apresentou com sua amizade e no pacote veio uma família maravilhosa, Dudu e Laís. Por todos os momentos que acompanharam de minha caminhada, pela orientação, conversas e muitas horas de alegria que me proporcionaram.

Meus companheiros da casa da floresta, a estrela Eliane de Almeida Borges pelo carinho, acolhimento, admiração e preocupação com minha formação profissional e humana. Lizete, Emerson Pontes e Juarez Vicente pelos ensinamentos da convivência, amizade e momentos de descontração e alegria.

Às meninas do alojamento F4-209, pelos chás da tarde e festas, momentos de relaxamento, conversas e entretenimento. E também todos os amigos e amigas que fizeram parte de momentos como este, quando pudemos curtir e aprender com nossas diferenças e semelhanças. Merecendo destaque Giulianne Rocha que mesmo distante, nunca deixou de estar do meu lado.

Meus colegas do Mestrado por tudo que partilhamos com nossas discussões. Principalmente a Dalila Gonçalves e Lúcia Glat pelos momentos marcantes nesta fase que aproximou-nos e pude conhecer mulheres tão maravilhosas e guerreiras como vocês.

A Secretária Cristiane Moffati da coordenação da LICA pelo companheirismo e apoio que tinha quando necessitava e a funcionária Gracinha pelos cafés e pelo seu maravilhoso sorriso.

Agradeço às Instituições que me receberam para pesquisa e a todos que com boa vontade participaram das entrevistas.

Ao casal Dudu e Vera Lú que me recebem com muito carinho em sua casa, quando fui realizar a pesquisa na Bahia, proporcionando todo conforto, diversão e acompanhamento durante os dias que lá passei.

Enfim, agradeço aos professores que tive, pelo seu trabalho. E a toda sociedade brasileira que contribui para o investimento da educação pública.

RESUMO

PINTO, Diogo de Souza. **Identidades e trajetórias de educadores na agroecologia**. 2014. 171 f. Dissertação de Mestrado em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica - RJ, 2014.

Os cursos de agroecologia podem representar um avanço significativo na formação profissional agrícola que envolve tanto o debate da sustentabilidade quanto as demandas dos movimentos sociais do campo. Porém pesquisas sobre as problemáticas que envolvem este campo de formação ainda são incipientes e a formação dos docentes que atuam na consolidação destas propostas é pouco conhecida. Neste sentido que dialogamos com as trajetórias e as identidades que configuram este profissional, tomando como conceito o educador agroecológico. Este trabalho de pesquisa contribui com o registro dos processos histórico e social do desenho da agroecologia no campo da educação, trazendo a discussão sobre os processos identitários dos educadores que atuam nestes cursos. Busca corroborar nos estudos que pretendem conhecer este campo de formação em transição de paradigmas no ensino agrícola. A pesquisa traz um estudo histórico sobre a configuração da agroecologia na educação, suas características e movimentos instituintes. Apresenta um diálogo teórico sobre a identidade no campo das ciências sociais e contextualiza a base metodológica do uso destas discussões para a problemática apresentada, valendo-se das ferramentas como história de vida e trajetórias para discutir a construção identitária destes profissionais. Os estudos foram realizados na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, *campus* Glória de Dourados com o curso tecnólogo em agroecologia e no Instituto Federal Baiano, *campus* de Valença, no curso técnico em agroecologia. Nossa pesquisa apresenta como resultados o histórico destes cursos dialogando com os processos agrários locais que configuram o estado da arte da formação em agroecologia. A problemática apresentada nestes cursos nos auxilia nas discussões para a formação profissional agrícola e sua interação com constituição da identidade docente. As narrativas dos professores nos mostra que a grande maioria deles não apresenta formação na área e conflitam diretamente com o jogo de identidades no campo profissional ao atuarem nestes cursos. Desta forma que encontram nesta dinâmica, elementos para conceituarem um ideal de educador agroecológico que configuram as discussões sobre formação de professores e a crise paradigmática das ciências agrárias. Assim compreendemos este educador como um sujeito que busca formação científica na área, porém aberto aos novos conhecimentos e em constante processo de transformação, fazendo da agroecologia além de um discurso ideológico, mas como parte de sua prática cotidiana e sua atuação política e social.

Palavras-chave: formação profissional, ensino agrícola, educação do campo.

ABSTRACT

PINTO, Diogo de Souza. **Identities and trajectories of educators in agroecology.** 2014. 171 p. Master Thesis in Education: Contemporary Contexts and Popular Demands. Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica - RJ, 2014.

Courses in agroecology may represent a significant advance in agricultural training that involves both the sustainability debate as the demands of rural social movements. But researches on the issues surrounding this countryside of training are still incipient and training teachers who work in the consolidation of these proposals is little known. This sense that we dialogue with the trajectories and identities that make up this professional, taking as an ideal concept of “educator agroecology”. This research contributes to the record of the historical and social processes of the design of agroecology in education, bringing the discussion about the identity processes of educators who work in these courses. Search in studies corroborate that claim to meet this training camp in transition paradigmatic models in agricultural education. The research offers a historical study on the setting of agroecology education, instituting its features and movements. Presents a theoretical dialogue about identity in the social sciences and contextualizes the methodological basis for using these discussions to the issue presented, making use of tools such as life history and trajectories to discuss the identity construction of these professionals. The studies were conducted at the Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Glória de Dourados campus technologist course in Agroecology and the Instituto Federal Baiano, Campus of Valença, the technical course in Agroecology. Our research shows how the historical results of these courses dialoguing with local agricultural processes. Configuring the considerations on the state of the art training in agroecology. The issue presented in these courses helps us in discussions for agricultural training and interaction with the teacher identity formation. The narrative of teachers shows that the vast majority of them has no training in the area and directly conflict with the play of identities in the professional field to act in these courses. Thus we find these dynamic elements to conceptualize an ideal agro-ecological educator that shape the discussions about teacher training and paradigmatic crisis of agricultural sciences. So understand this educator as a person who seeks scientific training in the area, but open to new knowledge and in a constant process of transformation, making agroecology as well as an ideological discourse, but as part of their daily practice and its political and social action.

Key Word: vocational training, agricultural education, education of countryside

LISTA DE SIGLAS

ABA – Associação Brasileira de Agroecologia
ABE – Associação Brasileira de Educação
AGRAER - Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural de Glória de Dourados
AGROUNI – União dos Estudantes Técnicos em Agropecuária da EMARC Valença
AMEPRO – Associação de Pequenos e Médios Produtores
ANA – Articulação Nacional de Agroecologia
APOMS – Associação de Produtores Orgânicos do Mato Grosso do Sul
AS-PTA – Assessoria e Serviço a Projetos de Agricultura Alternativa
ATER – Assistência Técnica e Extensão Rural
CAAF – Central das Associações da Agricultura Familiar de Valença e Baixo Sul da Bahia
CBA – Congresso Brasileiro de Agroecologia
CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação para as Populações Rurais
CDA – Coordenação do Desenvolvimento Agrário
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEAGRO – Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CEPEC – Centro de Pesquisa do Cacau
CEPLAC – Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CETEX – Centro de Extensão
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COAGRI – Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola
CONFEA – Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COOPEMARC - Cooperativa da EMARC
CREA – Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
CTAs – Centros de Tecnologias Alternativas
DEA – Diretoria do Ensino Agrícola
DEPED - Departamento de Educação da CEPLAC
EBAA – Encontros Brasileiros de Agricultura Alternativa
EBDA – Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrário
EFA – Escola Família Agrícola
EJA – Educação de Jovens e Adultos

ELAA – Escola Latino Americana de Agroecologia
EMARC – Escola Média de Agropecuária da Região Cacaueira
EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENA – Encontro Nacional de Agroecologia
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA – Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ESALQ/USP – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”/Universidade de São Paulo
ESAMV – Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária
ETA – Escritório Técnico da Agricultura
ETEC – Escola técnica Centro Paula Souza
EUA – Estados Unidos da América
FAEAB – Federação das Associações de Engenheiros Agrônomos do Brasil
FAO – Organização das Nações Unidas Pela Agricultura e Alimentação
FEAB – Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FETRAF – Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar
FIFASUL – Faculdades Integradas de Fátima do Sul
GAE – Grupo de Agricultura Ecológica
GT – Grupo de Trabalho
GT-RA – Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICB – Instituto do Cacau na Bahia
IDATERRA – Instituto de Desenvolvimento Agrário, Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural de MS
IF BAIANO – Instituto Federal de Ciências e Tecnologia Baiano
IFAC – Instituto Federal do Acre
IFAM – Instituto Federal do Amazonas
IFCE – Instituto Federal do Ceará
IFPA – Instituto Federal do Pará
IFPB – Instituto Federal da Paraíba
IFPE – Instituto Federal de Pernambuco
IFPR – Instituto Federal do Paraná
IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFS – Instituto Federal de Sergipe
IFSertão-PE – Instituto Federal do Sertão de Pernambuco
IFSP – Instituto Federal de São Paulo

IIAA – Institute of Inter-American Affairs
IICA - Instituto Interamericano de cooperação para a agricultura
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITEPA – Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária
LOEA - Lei Orgânica do Ensino Agrícola
MAPA – Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento
MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG – Organização não governamental
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PESAGRO – Empresa de Pesquisa Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro
POLOCENTRO – Programa de Desenvolvimento dos Cerrados
PRODEGRAM – Programa de Desenvolvimento da Grande Dourados
PROIC/PROPPG – Programa de Iniciação Científica da Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação.
PRONERA – Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária
PTA/FASE – Projeto Tecnologia Alternativas na Agricultura da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
SEA – Superintendência do Ensino Agrícola
SEAV – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENTEC – Secretaria Nacional de Educação e Tecnologia
SESG – Secretaria de Ensino de Segundo Grau
SESU – Secretaria de Educação Superior
SIATER – Sistema Informatizado de ATER
SIPA – Sistema Integrado de Produção Agroecológica
SISU – Sistema de Seleção Unificado
SNEA – Seminário de Educação em Agroecologia
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
URCAMP – Universidade da Região da Campanha
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 01 – A AGROECOLOGIA NA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA	
1.1 Breve histórico da agricultura brasileira	22
1.2 O conhecimento e a transição agroecológica	29
1.3 Raízes históricas da educação profissional agrícola	35
1.4 Ensino Agrícola pós-Revolução Verde	45
1.4 Cursos de agroecologia no Brasil	54
1.5 Paradigma da agroecologia no campo da educação	61
CAPÍTULO 02 – IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS	
2.1 Um diálogo teórico sobre identidades	66
2.2 A identidade na pesquisa: aproximando conceitos	76
2.3 Trajetórias e história de vida como metodologia	81
CAPÍTULO 03 – OS CURSOS DE AGROECOLOGIA	
Introdução	85
3.1 O TECNÓLOGO EM AGROECOLOGIA DA UEMS	
3.1.1 Glória de Dourados, MS	86
3.1.2 A criação do curso	95
3.3.3 Desafios e Perspectivas	101
3.2 O TÉCNICO EM AGROECOLOGIA DO IF BAIANO	
3.2.1 Valença, BA	113
3.2.2 Da EMARC ao IF Baiano	120
3.3.3 Desafios e perspectivas	132

CAPÍTULO 04 – EDUCADORES DA AGROECOLOGIA

Introdução	137
4.1 OS PROFESSORES DA UEMS	
4.1.1 Formação Acadêmica	138
4.1.2 Histórias de vida e trajetória profissional	146
4.1.3 Agroecologia e formação docente	154
4.2 OS PROFESSORES DO IF BAIANO	
4.2.1 Formação Acadêmica	162
4.2.2 Histórias de vida e trajetória profissional	170
4.2.3 Agroecologia e formação docente	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
O estado da arte da formação em agroecologia: movimento e cursos	185
Identidade docente e o ensino em agroecologia	191
O educador agroecológico	196
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	202
ANEXOS	210

APRESENTAÇÃO

A problemática que se desdobra no campo das ciências sociais sobre a questão da identidade tem me interessado muito nos últimos anos. Meu primeiro contato com o tema aconteceu na minha monografia de graduação, onde pretendi problematizar o conceito de identidade docente no curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRRJ, sob orientação da professora Lia Maria Teixeira de Oliveira do Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino e em diálogo com professor Joecildo Francisco Rocha do Departamento de Botânica, como co-orientador. Desde então venho me aproximando destas discussões que me auxiliam a compreender um pouco mais sobre o universo social e ao mesmo tempo idiossincrático em que me insiro. Não somente no campo profissional, mas também nas dimensões psicológica, filosófica e cultural da identidade, questões que me causam grande interesse.

Acredito que a busca por identidades é como se fosse uma procura recorrente por uma resposta que nos move a viver e também a estudar, a experimentar e mesmo a desistir de determinados objetivos. No caminho de tentar se encontrar num espaço na sociedade ou até mesmo por uma razão de estar vivo e de viver, a discussão/reflexão sobre identidades torna-se uma questão central. A procura do “quem eu sou” se torna uma aventura delicada, quando se tem tão pouco de certezas do que é a vida. Numa dimensão holística deste processo arrisco reproduzir algo que ouvi um dia que *“se não se sabe para onde vai, qualquer lugar serve...”* e me vejo pensando sobre a questão social, para onde a sociedade caminha? Será que temos um ponto de chegada?

Ou estamos nadando em meio ao mar sem uma bússola que nos orienta a chegar à praia? Ainda parece cedo para me arriscar a responder tais indagações, mas na questão individual, encontrar uma identidade, seja ela profissional, humana, sexual ou religiosa, esta é uma fase de conquista, de um objetivo alcançado. Porém que não se estagna, mas é momentâneo, até surgir a vontade de se identificar e experimentar outras coisas, assumir outras identidades, mas ainda assim acredito que em alguns aspectos algumas identidades podem nos acompanhar por toda nossa vida. Um exemplo seria, em alguns casos, a identidade profissional e neste sentido pretendo me aventurar ao explorar o jogo

identitário que compõe esta esfera social das profissões. E este desafio começa aqui, nesta pesquisa.

Neste sentido, em contato com os trabalhos realizados pela professora Lilian Maria de Paes Carvalho Ramos, no campo de pesquisa sobre “identidade profissional docente”, me candidatei ao Programa de Pós-graduação em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ e fui selecionado para dar início ao projeto de pesquisa proposto. Assim nesta apresentação pretendo brevemente expor a semente deste trabalho, o que acredito ser de fundamental importância para o leitor entender o envolvimento e a trajetória do pesquisador na dimensão do estudo proposto.

Sou licenciado em ciências agrícolas pela UFRRJ, me graduei em 2011 e logo entrei no mestrado. Minha experiência como professor ainda é pequena, atuando somente em projetos ou como convidado em alguns cursos, mas sempre busquei durante a graduação atuar em projetos de pesquisa e de extensão, bem como em propostas de formação nos movimentos estudantis. Tais espaços foram oportunos para que eu buscasse outras experiências para além daquela ofertada nas disciplinas do curso. Minha trajetória na educação profissional agrícola se iniciou no curso técnico em agropecuária na antiga Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho (atual *campus* de Muzambinho do Instituto Federal do Sul de Minas), onde tive contato com professores do ensino agrícola e me despertou o interesse em atuar nesta área. Porém somente na Rural que fui perceber a dimensão do processo formativo no campo profissional agrícola, quando entrei em contato com a Agroecologia e observei que minha formação no ensino técnico fora totalmente orientada por outra lógica, visando atender as demandas de uma agricultura voltada para as indústrias agropecuárias. Assim diante do contato com espaços formativos políticos, de militância e também científico, pude perceber que ainda na academia grande parte dos conteúdos das disciplinas não abordava o tema da agroecologia, principalmente na área de formação técnica.

Em 2009 participei a convite da professora Lia Teixeira do DTPE, do Projeto de Intervivência Campo e *Campus*, onde participei da formação em agroecologia de cerca de setenta jovens oriundos de movimentos sociais. Tal momento foi marcante na minha vida, pois tive contato com os princípios da formação agroecológica orientada pela pedagogia da alternância. Depois desta experiência me coloquei a refletir sobre a base que tal experiência tinha me fornecido para discutir sobre ensino da agroecologia, e

entrei em contato com a professora para elaborarmos um projeto sobre a formação de professores para esta perspectiva de ensino. Trabalhamos desde então por dois anos com este estudo, financiados pela bolsa de iniciação científica PROIC/PROPPG da UFRRJ. Neste espaço de tempo eu pude me aproximar de algumas experiências de educação em agroecologia, bem como participar de eventos na área que me deram base para as discussões desta temática: a formação do educador para atuar na agroecologia. Como licenciando em ciências agrícolas e atuante no diretório acadêmico do curso, comecei a questionar esta dimensão da formação no curso que me inseria, assim finalizei a minha graduação com uma pesquisa sobre esta e outras questões diante da problemática dos processos identitários de formação docente e de configuração dos processos histórico-sociais do curso.

Certo de que esta discussão não se finda neste trabalho de dissertação, acredito que o estudo proposto tem muito a contribuir para minha investigação no campo da formação de professores e o ensino da agroecologia. Desta forma escolhi a discussão sobre identidade docente, para me ajudar a conhecer melhor sobre as trajetórias e os processos formativos dos atuais profissionais que atuam no ensino da agroecologia.

INTRODUÇÃO

No campo do ensino agrícola surge nos últimos anos uma nova tendência na produção de bases ecológica e socialmente justas, potencializada pelos processos de conscientização ambiental e oriunda da articulação entre os movimentos estudantis e civis das ciências agrárias e de lutas dos movimentos sociais do campo. Os padrões do modelo agrícola em larga escala tem sido alvo de muitas críticas nos dois últimos séculos. Assim a Agroecologia se apresenta como sendo um referencial social e científico que se situa na transição de um modo de produção capitalista para a consolidação de outro sistema agrícola, cujos impactos ambientais sejam pormenorizados na medida em que se propõe a emancipação dos trabalhadores rurais e o fortalecimento da agricultura familiar de base sustentável.

Esta dimensão vem sendo incorporada como um paradigma emergente na educação formal, principalmente a partir dos anos 2000 no Brasil, com a criação de cursos formais e informais de agroecologia ou com um enfoque nessa temática. Porém ainda não é clara a compreensão sobre os processos de criação destes cursos ou de quais leituras sobre o ensino agroecológico sustentam os educadores dessa área. Isto é devido ao ensino da agroecologia ser algo novo no país, demandando uma formação ou qualificação específica de educadores do ensino agrícola, uma vez que os professores foram moldados durante seu processo formativo acadêmico nas bases da agricultura da Revolução Verde.

Tivemos como objetivos conhecer uma parte dos educadores que atuam nestes cursos, e a partir de sua trajetória entender a configuração identitária deste novo campo profissional: o educador agroecológico. Buscou-se nas identidades desses educadores os processos formativos desta constituição pode nos indicar alguns caminhos para se discutir a formação de educadores para atender esta perspectiva. Tendo como base nossa suposição de que os profissionais que atuam neste ensino não receberam uma formação acadêmica consolidada na agroecologia (devido ao fato de ser um tema recente na educação formal), acreditamos que este processo pode ter sido gerado a partir de diferentes fatores, o qual vai explorar através das narrativas dos sujeitos. Assim, pretendemos entender como o processo de formação agroecológica acontece nos processos acadêmicos e de profissionalização destes professores.

Surgem assim as questões norteadoras a serem exploradas nesta pesquisa: quem são estes profissionais? Em quais espaços buscaram/buscam essa formação agroecológica? Outras perguntas são fundamentais como: o que leva o educador a atuar no ensino da agroecologia? Como esse educador compreende a agroecologia? Quais referenciais embasam sua concepção sobre o tema?

Sendo esse processo de construção e formação configurado pela história de vida do sujeito individual e coletivo, pretendemos com esse trabalho encontrar essas respostas na trajetória de vida destes educadores. E assim utilizar esses dados como fonte de contribuição nas discussões sobre o processo de formação de professores para essa área. Entendendo que os professores ao refletirem sobre seu processo histórico e revelar-nos as demandas de formação necessária para atuar no ensino da agroecologia, encontramos subsídios teóricos para a concepção do ‘educador agroecológico’. Deste

modo desdobramos nossos dados em um ideal de educador capacitado para atuar na agroecologia, que se encontra de forma subjetiva no imaginário dos professores entrevistados.

Nossos procedimentos metodológicos serão amparados pela ferramenta da entrevista semiestruturada, com o objetivo de conhecer a trajetória, concepção e perspectivas destes educadores na agroecologia. A análise dos dados foi orientada pelas perguntas deste estudo, e também pelos pressupostos que dialogam com o processo de constituição identitária dos sujeitos. Assim os temas emergentes nas narrativas nos possibilitaram problematizar além das questões propostas os conteúdos encontrados nas entrevistas que configuram as identidades deste educador. Sendo assim fazemos uso da análise de conteúdo (BARDIN, 2002) com o material coletado nas entrevistas com os professores.

Para discutirmos a questão da identidade docente também necessitamos de uma análise sobre o universo em que este profissional se insere. Neste sentido, ao fazermos a pesquisa de campo também nos preocupamos em recolher dados com os estudantes e outros atores envolvidos com o curso e com as instituições. Para isto, como pano de fundo em nossa pesquisa abordamos a história do curso, seu público alvo, sua dimensão social e profissional. Utilizaremos para tanto outras entrevistas, ou conversas informais que nos possibilitam entender melhor os fatores externos a questão identitária do educador. É importante ressaltar que durante a pesquisa tomamos como espaço de construção de conhecimento sobre o tema, os eventos realizados na área da agroecologia, focando a participação nos debates sobre o tema da educação.

Esta dissertação está dividida em um capítulo inicial onde apresento o tema da agroecologia, sua trajetória histórica, social e sua dimensão no campo da educação em meio ao mundo agrário-rural imerso de contradições e desigualdades sociais, político-econômica. Também apresento diversas leituras que dialogam com a temática do ensino profissional agrícola no Brasil, fazendo uma análise no campo das políticas públicas para a educação. Faço uma exposição dos dados bibliográficos sobre o ensino em agroecologia no país, trazendo algumas experiências que nos ajuda a compreender a diversidade existente entre os cursos no âmbito curricular, pedagógico, metodológico e na dimensão sociocultural.

Já no segundo capítulo me volto à problemática da identidade e sua dimensão na pesquisa. Dialogando com diversos autores que nos auxiliam a compreender as discussões emergentes no campo das ciências sociais e da profissionalização docente. Neste capítulo contextualizo o estudo sobre identidade com as questões a serem exploradas na pesquisa sobre o educador agroecológico. Utilizando assim a história de vida e a análise das trajetórias como metodologia de estudo.

Nosso campo de estudo se desenvolveu em duas instituições de educação profissional. Como nosso objetivo não é a comparação entre estas diferentes experiências, optamos por cursos em distintos contextos e níveis de formação, sendo o Curso Tecnólogo em Agroecologia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), *campus* de Glória de Dourados e o Curso Técnico em Agroecologia do Instituto Federal Baiano (IF Baiano), *campus* de Valença.

Desta forma que no terceiro capítulo apresento uma análise dos dados sobre o contexto regional e local que se insere estas instituições. Também exploro a partir das narrativas e de fontes bibliográficas os processos de criação destes cursos, assim como os desafios e perspectivas que dialogam com a problemática no campo de formação profissional em agroecologia. Tais discussões caminham para a compreensão do meio em que se inserem estes professores dos cursos.

O quarto capítulo foi destinado à análise das trajetórias dos educadores, utilizando das narrativas das entrevistas e explorando as questões propostas para a pesquisa. A discussão sobre identidade docente no campo do ensino agroecológico tomam forma nesta parte da dissertação, problematizando o tema das identidades que compõem esses educadores e sua constituição. Os tópicos que compõem este capítulo estruturam uma visão da formação acadêmica, depois a trajetória profissional e histórias de vida que nos auxiliam a compreender os processos de formação subjetiva que constitui estes educadores. A concepção epistemológica de agroecologia, bem como as demandas na formação docente para atuação na área, nos trazem subsídios para construir um conceito de educador agroecológico e de discutir sobre formação de professores dentro da perspectiva de construção identitária docente da agroecologia.

Como podemos observar existem muitas inquietações sobre o tema e para possibilitar uma reflexão estruturada em diferentes eixos que permeiam esta dissertação,

dividimos nossas considerações finais em três tópicos. O primeiro é baseado na dimensão do estado da arte destes cursos bem como nos debates emergentes no movimento militante pela educação em agroecologia. O segundo apresenta uma reflexão dialogando com a dimensão teórica sobre a problemática da identidade, relacionando tais discussões com o tema da constituição identitária no campo profissional docente da agroecologia. Assim tais argumentos embasam a concepção teórica do ‘educador agroecológico’, visto como um ideal representado pelos conteúdos encontrados nas narrativas dos professores. Cabe ressaltar que este conceito começa a ser formulado nesta dissertação, porém ele se abre ao diálogo e visa iniciar as discussões sobre o mesmo, posto que se necessita de um estudo mais amplo e de reflexões mais abrangentes sobre o tema.

Este estudo visa contribuir com o desenho histórico da agroecologia no campo da educação formal. Também aponta as demandas na formação docente para esta perspectiva de educação, bem como dialoga com as transformações no campo da educação profissional agrícola diante dos processos de constituição identitária do docente que atuam nestes cursos. Corroborando com o momento em que a elaboração das diretrizes e princípios para o ensino da agroecologia começa a se dimensionar no âmbito das políticas públicas para o ensino agroecológico, pois acreditamos que a formação docente merece atenção neste processo.

CAPÍTULO 1 – A AGROECOLOGIA NA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Breve histórico da agricultura Brasileira

Este capítulo se inicia com um estudo sobre os processos históricos que culminaram na atual conjuntura da questão agrária no Brasil. Acredito ser indispensável tal investigação da agricultura no país e suas relações, para posteriormente se entender a importância da configuração da agroecologia diante de tal contexto. O termo “questão agrária” não se refere somente aos processos de produção agrícola ou agropecuária, está ligada às transformações nas relações de produção que vão além das práticas, explorando a dimensão social e cultural deste processo (SILVA, 1982). Portanto as relações que se estabelecem do sistema de produção agrícola com tais dimensões e ainda com a política, economia, meio ambiente e educação é que se desdobram este estudo sobre o ensino de agroecologia.

Os argumentos que embasam as discussões sobre Reforma Agrária no Brasil, bandeira de luta dos movimentos sociais do campo, estão relacionados com nossa herança histórica da distribuição de terras no país representada por uma estrutura agrária latifundiária que se apresenta, até os dias atuais, sob o poder hegemônico do capitalismo. Mesmo sendo habitantes de um planeta que nos oferece condições de sobrevivência, vivemos em um sistema sociocultural em que as relações de poder/capital determinam onde podemos ou não plantar. Neste contexto os recursos naturais são capitalizados e transformados em bens materiais de propriedade particular.

Esta característica inserida na dimensão do trabalho camponês é responsável pelas relações de poder que se estabeleceram ao longo da nossa história, gerando condições desumanas de trabalho e vida no campo. Não é novidade que o trabalho rural foi e ainda é alvo de muitos preconceitos e discriminação, o que fez surgir uma série de movimentos sociais na luta por melhores condições de dignidade e qualidade de vida no campo. Observamos também diante da estrutura latifundiária os trabalhadores da produção rural ser tratados como meros instrumentos de trabalho, da mesma forma que um animal de produção. Temos este cenário retratado na música “Disparada” de Geraldo Vandré, onde o compositor nos fala: “... *de dono de gado e gente, porque gado a gente marca, tange, ferra, engorda e mata. Mas com gente é diferente*”.

Tal música se insere no contexto das relações de poder existentes no trabalho do campo, ao passo que aos olhos de muitos latifundiários não existe uma diferenciação entre o tratamento dado ao gado e a um homem ou uma mulher. Ambos são apenas ferramentas de trabalho, que pertencem a ele, dono de gado e gente. Nossas raízes, marcadas pelas lutas camponesas, mostram que as relações de poder que se estabeleceram no âmbito da força de trabalho no campo são desumanas. E isto nos remete a pensar na origem desse sistema agrário.

Esta estrutura tem sua origem na exploração das terras brasileiras pelas sesmarias no século XVII, quando áreas ocupadas pelos índios ou caboclos foram invadidas e concedidas pela coroa portuguesa para latifundiários. Sobre o controle da monarquia portuguesa iniciam-se os processos de monocultura e trabalho escravo, marcada nos séculos XVIII e XIX pelos ciclos do ouro, da cana-de-açúcar e do café (MUTUANDO, 2005).

Também neste período começa a existir uma massa de pessoas que não eram escravos e nem senhores, que segundo Silva (1982) eram brancos ou negros libertos, índios e mestiços que desempenhavam uma série de atividades, dentre elas destaca o autor que “... ocupavam certos pedaços de terra, onde produziam sua subsistência e vendiam parte da produção nas feiras da cidade. Aí está a origem da pequena produção no Brasil e sua estreita ligação com a produção de alimentos.” (SILVA, 1982, p. 23), marcando o início da história da agricultura camponesa.

Os primeiros rumores de revolução sobre as condições de trabalho no campo acontecem também no início do século XIX com a fuga dos escravos e a formação dos primeiros quilombos. A Lei das Terras em 1850 deu origem ao processo de compra e venda de terras ao passo que favoreceu a legalização da posse ao latifundiário que já tinha terra doada pela Coroa (MUTUANDO, 2005). Outros atores aparecem no quadro da produção agrícola no final do século XIX – são os imigrantes que vieram para o Brasil, impulsionados pela crise na Europa. Este processo foi de grande importância no período em que decaiu o sistema latifundiário-escravista marcado pela abolição da escravatura em 1888 e o crescimento dos centros urbanos com a consolidação das indústrias a partir desse período.

Segundo Bomeny (2001) as relações de trabalho, antes escrava agora por livre contrato, geraram um choque cultural para os imigrantes que vieram e passaram a se relacionar com uma elite de senhores de ex-escravos. Por não ter espaço para produzir seus próprios alimentos, como era de costume em seu país de origem, muitos imigrantes se desvincularam do trabalho nas fazendas para construir outra relação de trabalho e produção. Como nos coloca a autora

Muitos imigrantes fugiram das Fazendas, das hospedarias de imigrantes; fugiram de maus-tratos e de promessas não cumpridas. Queriam terras para trabalhar, mas os fazendeiros não as queriam dar. ‘foram os primeiros sem-terra’, diz o diplomata Rubens Ricupero (BOMENY 2001, p.22).

Essas ações se refletiram no setor produtivo agrícola com a demanda na produção de alimentos para abastecer os centros urbanos e a possibilidade de produzir matérias primas como o algodão, o tabaco, etc. Sendo assim, tínhamos de um lado o monopólio do latifúndio para a exportação com o trabalho assalariado dos negros, caboclos e imigrantes produzindo monoculturas; e de outro a produção camponesa marcada pela agricultura familiar, produção de alimentos de subsistência e comercial e práticas agrícolas fundamentadas nos saberes tradicionais.

No latifúndio as relações de trabalho eram subumanas e com a opressão da classe trabalhadora começaram a surgir as primeiras lutas camponesas. Neste espaço de tensões ocorreram confrontos diretos com o Exército, como em Canudos no Sertão Baiano de 1893 a 1897; na Guerra do Contestado no norte de Santa Catarina e no sul do Paraná no período de 1912 a 1916. Estes movimentos são marcados por muito sofrimento, mortes e opressão da classe trabalhadora rural (PEREIRA, 2009).

Com a organização do movimento camponês enquanto classe surge a partir dos anos 1950 as Ligas Camponesas Paraibanas, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTABs) e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master). Depois de serem “calados” pela Ditadura Civil-Militar após 1964, na luta pela redemocratização esses movimentos se reorganizam na forma de ocupações de terras do latifundiário por centenas de famílias a partir de 1979. Esta articulação se fortaleceu em 1984 com o primeiro encontro que deu origem ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (site MST).

A estrutura agrária no final dos anos 1950 e meados dos anos 1960, ainda representada pela concentração de terras nas mãos dos latifundiários, sofre grande influência da ideia de “desenvolvimento” que começa a se tornar um discurso central nesse período. As estratégias encontradas pelo setor agrícola foram: o aumento da oferta de matérias-primas e alimentos para o mercado interno e a conexão com o circuito global da economia gerando uma verdadeira “industrialização da agricultura” (SILVA, 1982).

Neste sentido a agricultura começa a se tornar palco de grandes mudanças políticas e econômicas. Como marco dos anos 1960 e 1970 as inovações tecnológicas e científicas representadas pelo uso de tecnologia na alta produtividade das monoculturas chamada “Revolução Verde” tinha como propaganda a erradicação da fome, ligado ao processo de industrialização da agricultura, com o surgimento das fábricas de máquinas e insumos agrícolas no País.

Tais técnicas também estavam amparadas no uso de insumos químicos no solo para o aumento da produção, ligados a economia das indústrias de cadeia produtiva destes minerais. A ‘agroquímica’ teve sua origem em meados do século XIX sendo o alemão Justus von Liebig seu principal precursor, depois de sua obra publicada em 1840 *Organic chemistry in its application to agriculture and physiology*. Suas teorias sobre o comportamento das substâncias minerais nos solos e nas plantas desprezava o papel da matéria orgânica, uma vez que por meio de comprovações científicas demonstrou que a nutrição mineral das plantas se dá essencialmente por substâncias químicas. O que levou Liebig a pensar no aumento da produtividade agrícola ligado a incorporação de compostos químicos nitrogenados, fosfatados e potássicos solúveis, além do uso de calcário e de gesso no solo (EHLERS, 1999).

O “pacote tecnológico” da Revolução Verde trouxe, para o Brasil e para os outros países em desenvolvimento, um processo de transformação radical na agricultura, com vistas a integrar-se à indústria. Era a penetração do capitalismo no campo, o qual, para elevar a produtividade do trabalho agrícola, lançou mão dos recursos da sua indústria: adubos, máquinas, defensivos etc. Desta forma, o desenvolvimento das relações de produção capitalistas no setor rural se fez “industrializando” a própria agricultura (SOUZA, 2004, p.02).

Este processo foi potencializado por políticas estimuladas pelos órgãos oficiais de extensão e assistência e financiada pelos Bancos Estatais vendendo um projeto de

“modernização da agricultura”, porém este processo teve seus impactos ambientais gerados pelo uso de fertilizantes químicos, rações e medicamentos veterinários e agrotóxicos oriundos da indústria petroquímica, além de conservar as desigualdades sociais.

Para garantir a ampliação desse mercado, o Estado implementou um conjunto de políticas agrícolas destinada a incentivar a aquisição dos produtos desses novos ramos da indústria, acelerando o processo de incorporação de modernas tecnologias pelos produtores rurais (SILVA, 1982 p.28).

A solução da questão agrícola do país não atendeu as necessidades da questão agrária, pelo contrário, neste período houve um aumento significativo das grandes propriedades, ou seja, período em que os pequenos produtores perdem suas terras engolidas pelos grandes proprietários e pelos bancos. Segundo Altieri (2004) este modelo de modernização da agricultura pela chamada Revolução Verde aconteceu sem a distribuição de terras, privilegiando assim os grandes agricultores que controlam o capital em detrimento dos agricultores mais pobres e sem recursos, além de disseminar os problemas ambientais.

A questão agrária a partir dos anos 1960 agravou ainda mais a miséria e a pobreza dos povos do campo e a crescente presença do capitalismo monopolista passou a atuar na produção agropecuária. Assim, na década de 1970 a produção capitalista se potencializou em detrimento a produção de subsistência, trazendo como marco a modernização do Centro-Sul e a expansão das grandes propriedades em especial nos estados de Goiás, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul (SILVA, 1982).

Neste período encontramos uma crescente presença do capitalismo monopolista no campo e na prática de uma agricultura criminosa com os recursos naturais como, por exemplo, podemos citar a ocupação por grandes empresas do ramo da pecuária na fronteira amazônica e o desmatamento em massa da floresta. Os pacotes tecnológicos impostos pelo capital agroindustrial do ramo de insumos passam a se constituir como um modelo de “agricultura moderna”, estimulando os pequenos produtores a descartar práticas agrícolas que passam a ser consideradas “arcaicas” ou “atrasadas”. Porém transforma o ramo da agricultura uma consumidora de insumos, colocando-a dentro de um sistema de produção dependente das indústrias de fertilizantes, agroquímicos e sementes.

Esta estrutura latifundiária e produção monocultora, potencializado pela Revolução Verde tem gerado problemas na estrutura agrária e ambiental. A salinização, erosão e compactação do solo, devido ao uso de fertilizantes químicos, máquinas pesadas e destruição da estrutura e biota do solo. No que tange ao trabalho camponês, a geração de danos econômicos que levam ao declínio da produção marginal de social, como a exclusão dos pequenos produtores, e sua dependência da indústria de insumos. O crescimento do agronegócio gerou ainda uma maior concentração de terras e a ampliação da pobreza no campo, o êxodo rural, dependência de importação de insumos e sistemas bancários. E ainda, seguido pela destruição dos recursos naturais e florestas como a Amazônia e o comprometimento na qualidade dos alimentos, da saúde humana e da vida no planeta com o uso de agrotóxicos (MEC/SETEC, 2009).

Temos então como marca o agronegócio brasileiro, representado pelas empresas agropecuárias que controlam grande parte da produção e movimentam maior parte da economia agrícola. Também representada por uma agricultura monocultura que vem a cada ano ameaçando a biodiversidade e desmatando. Práticas que são reconhecidas como “modernas” ou de “tecnologias de ponta”, mas que fazem crescer a filosofia de um sistema produtivo capitalista que é por natureza excludente. O Brasil se tornou o maior consumidor de agrotóxicos do mundo e isto afeta diretamente a saúde da população que consome e a do trabalhador da produção agrícola.

O agronegócio atinge diretamente a relação de trabalho na agricultura, assim como a relação da agricultura com o meio ambiente. Este modelo que tem seu cerne desde a ocupação das terras do Brasil, estimulado pela a Revolução Verde, vem ganhando forças e se potencializando com o passar dos anos até os dias atuais. Esta evolução foi gerada pelas forças políticas e também pela ciência e tecnologia que atende os interesses do capital e desenvolvem ainda pesquisas com ênfase neste setor.

Mesmo diante das denúncias sobre o desmatamento crescente da biodiversidade pela produção de commodities agrícolas, do descaso com a agricultura familiar impactado com os projetos de desenvolvimento. A poluição das águas, do ar e dos solos, a ameaça à saúde e a vida no planeta pelo uso de agrotóxicos e outras análises críticas sobre este sistema, ainda sim este modelo vem se fortalecendo recebendo inclusive investimento política, econômico e científico.

Mais recentemente contamos com a presença da biotecnologia através da manipulação de organismos geneticamente modificados, os transgênicos. Ainda que não se saiba com propriedade sobre o impacto do consumo desse produto na vida humana, mesmo assim podemos encontrar grande parte de produtos de origem transgênica nas prateleiras dos supermercados. A semente transgênica também engloba um pacote tecnológico e o sistema de patentes por empresas multinacionais, gerando uma cadeia produtiva agrícola, aos moldes da agricultura industrial. Visto que são criadas plantas geneticamente resistentes a determinados agrotóxicos.

Diante deste quadro surge a necessidade de se pensar em criar tecnologias de produção sustentáveis que tem levado ao homem moderno a resgatar práticas agrícolas importantes para o meio ambiente. Buscar outros rumos para a agricultura e o desenvolvimento rural se torna, portanto, um imperativo socioambiental da maior relevância no começo deste novo milênio.

Se for certo que a Revolução Verde contribuiu para aumentar a produção e produtividade de alguns cultivos e criações em algumas regiões do planeta, também é certo que onde ela foi levada ao seu extremo, foi responsável por danos ambientais e níveis de exclusão social de desproporcional grandeza. Em geral, o modelo “científico” da Revolução Verde continua sendo causador de destruição da biodiversidade (ainda que tentemos ter leis de proteção), continua estreitando a base genética da qual depende nossa alimentação, continua enfatizando os monocultivos e a produção de commodities, em detrimento da diversificação de cultivos e da produção de alimentos básicos adequados aos diferentes hábitos alimentares e dietas das distintas populações (CAPORAL, 2009, p. 06).

Com um olhar voltado para o processo histórico da agricultura e outro direcionado a atual conjuntura da questão agrária, podemos analisar a forte influência das classes dominantes sobre o processo de produção agropecuário. Assim ao observamos as bandeiras de lutas dos movimentos sociais do campo, podemos enxergar a necessidade de emancipação desses atores para protagonizar um sistema embasado em outra filosofia de produção. Neste sentido é que a educação tem um papel fundamental na formação de sujeitos críticos e atuantes nas necessárias transformações do campo agrário brasileiro.

O conhecimento e a transição agroecológica

Os impactos das atividades humanas sobre os recursos naturais começam a receber maior atenção em nível mundial. Como marco histórico, temos a Conferência de Estocolmo em 1972 que inicia uma série de debates sobre os modelos de desenvolvimento. Neste sentido surge o termo “desenvolvimento sustentável” tornando-se o conceito de “sustentabilidade” um novo paradigma da sociedade moderna. Incorporada no setor agropecuário essa expressão ficou conhecida como “agricultura sustentável” e uma série de estudos expressaram uma insatisfação com o modelo de agricultura vigente, defendendo assim um novo modelo que garanta a segurança alimentar e não agrida o meio ambiente (SOUZA, 2004).

Neste sentido surge a necessidade de se pensar práticas de produção agrícolas nos moldes da sustentabilidade. Um número crescente de pesquisadores, profissionais e produtores, face a tal necessidade de um novo modelo produtivo, a partir da década de 1970 inicia um movimento de contracultura fortalecendo uma vertente que ficou conhecida como “Agricultura Alternativa” (SOUZA, 2004).

Esta alternativa ao mesmo tempo em que buscava encontrar técnicas dicotômicas ao modelo vigente para a produção agrícola, também tentava resgatar os saberes tradicionais do campesinato. Muitos conhecimentos sobre manejo agrícola foram perdidos com a implantação de tecnologias da revolução verde e precisam ser resgatados, pois trata-se de sabedorias muitas vezes sobre práticas agrícolas milenares, ensinadas de geração a geração que, ignoradas pela ciência, foram se perdendo no tempo.

Os saberes sociais múltiplos foram negligenciados, cedendo lugar ao saber da ciência e da técnica, justificados pela necessidade do desenvolvimento tecnológico da sociedade industrializada e particularmente, da tecnificação da agricultura (CORDEIRO E OLIVEIRA, 2002, p. 282).

Cabe destacar que modelos contrários à adubação química já existiam desde a década de 1920, como a agricultura biodinâmica, a agricultura orgânica e a agricultura biológica na Europa. Também a agricultura natural no Japão. Esses saberes foram menosprezados pela comunidade científica durante décadas. São modelos que valorizam o uso de matéria orgânica bem como a práticas culturais favoráveis aos processos biológicos (SOUZA, 2004).

No âmbito dos movimentos estudantis, centros acadêmicos e suas articulações com os movimentos sociais do campo nascem os grupos de Agricultura Alternativa. Podemos mencionar o Grupo de Agricultura Alternativa (que depois veio a se tornar o Grupo de Agricultura Ecológica – GAE) da UFRRJ criado no final dos anos 1970, sendo um dos pioneiros entre os grupos de contestação ao modelo de agricultura da época (FRADE, 2001). Vale lembrar que neste momento histórico o Brasil passava pela Ditadura Militar e o movimento estudantil da UFRRJ representava forte militância política.

Segundo Luzzi (2007), o movimento em prol de uma agricultura alternativa no período final da ditadura militar representou uma renascença dos movimentos de militância estudantil, sendo assim este debate ganha força pelos grupos organizados das ciências agrárias na organização nacional dos Encontros Brasileiros de Agricultura Alternativa (EBAA).

Foram realizados quatro EBAA's na década de 80. O I EBAA foi realizado em Curitiba (1981), reunindo cerca de 400 participantes. O II EBAA foi realizado em Petrópolis, Rio de Janeiro, (1984) e reuniu cerca de 1800 pessoas. O III EBAA foi realizado em Cuiabá (1987) e contou com a participação de mais de 3000 pessoas. O IV EBAA foi realizado em Porto Alegre (1989) e reuniu cerca de 4000 pessoas (LUZZI, 2007, p.17).

Segundo a autora estes eventos foram articulados principalmente por iniciativa da Federação das Associações de Engenheiros Agrônomos do Brasil (FAEAB), das associações estaduais dos engenheiros agrônomos e da Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB).

Cabe destacar ainda o Projeto Tecnologia Alternativas na Agricultura da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (PTA/FASE) iniciado em 1983 com o objetivo de apoiar a luta dos trabalhadores rurais. Os Centros de Tecnologias Alternativas (CTA's) criados em 1986 (LUZZI, 2007). E mais tarde o desdobramento dessa rede de articulação na AS-PTA – Assessoria e Serviço a Projetos de Agricultura Alternativa em 1989, *“com o objetivo de contribuir para a implantação no Brasil de um modelo de desenvolvimento agrícola sustentável, fundado no paradigma técnico científico da agroecologia”* (FEIDEN et al., 2012, p. 02).

A década de 1980 foi muito importante para o aprofundamento do debate em torno da agricultura alternativa e neste período começa e se configura no Brasil o termo “Agroecologia”, através de estudos publicados no México e na Espanha. Souza (2004) e Luzzi (2007) nos apontam como sintetizador desses referenciais teóricos Miguel Altieri, um dos precursores da construção do conhecimento agroecológico no campo científico de acadêmico. Luzzi (2007) também destaca que “...a terminologia “agroecologia” foi introduzida no Brasil fruto de contatos estabelecidos entre a coordenação da PTA/FASE com representantes de outras experiências de Agricultura Alternativa na América Latina” (p. 62)

Segundo Altieri (2004) a agroecologia se insere no debate da sustentabilidade do desenvolvimento, se apresentando como uma série de metodologias e estudos que orientem para um padrão de produção agrícola onde haja equilíbrio entre os objetivos sociais, econômicos e ambientais. Sendo necessária uma nova “(agri)cultura” que compatibilize os processos de base naturais com os processos produtivos, levando em conta os componentes sociais, políticos, econômicos e sociais capazes de orientar as diferentes estratégias de desenvolvimento rural sustentável.

Esta ciência integra um universo de saberes, conhecimentos e técnicas interligadas à realidade econômica, ecológica e cultural das comunidades rurais. Segundo Leff (2002) esta estratégia nos leva a uma nova forma de pensar a arte da agricultura devolvendo um sentido primitivo das relações entre a natureza e o homem ou a mulher na sua manipulação e transformação, no sentido de pertencimento de uma mesma natureza.

Porque mais que poder instrumental, no concerto destes saberes se joga o renascimento do ser [...] a reconstrução do ser que finda sobre novas bases o sentido da produção e abre as vias a um futuro sustentável. [...] As práticas agroecológicas nos remetem à recuperação dos saberes tradicionais, a um passado no qual o humano era dono do seu saber, a um tempo em que seu saber marcava um lugar no mundo e um sentido de existência... (LEFF, 2002, p.36).

Desde então a agroecologia começa a ganhar destaque dentro das Universidades e Institutos de Pesquisa, o impacto deste novo paradigma se torna emergente nesses espaços, dividindo posições e posturas científicas nas pesquisas sobre técnicas e práticas de produção agropecuárias ambientalmente sustentáveis.

Começa a surgir a partir desse período uma série de pesquisas e definições acerca deste tema, partindo de uma construção onde interagem diferentes saberes da ciência que dialogam rumo a uma agricultura sustentável de base ecológica.

...como um campo de estudos de caráter multidisciplinar, integra e articula conhecimentos de diferentes ciências, assim como saberes populares, permitindo justamente que se construam estratégias para apoiar esse processo de transformação, tendo como referência os ideais de sustentabilidade a médio e longo prazo (COSTABEBER, 2006, p. 04).

A agroecologia é uma forma de abordar/praticar a agricultura, onde a natureza, o homem e todas as suas relações, são entendidos de forma integrada, convidando técnicos e agricultores a tomarem novas posturas e adquirirem novos valores humanos e ambientais.

...isto implica não somente a busca de maior racionalização produtiva com base nas especificidades biofísicas de cada agroecossistema, mas também imprime uma mudança nas atitudes e valores dos atores sociais em relação ao manejo e conservação dos recursos (COSTABEBER, 2006 p. 04).

O processo que se instala desde então é o de “transição” do modelo atual de produção em busca de um modelo de base ecológica. A transição agroecológica, referência-chave das motivações e objetivos de muitos técnicos, estudiosos e militantes, pode ser definida como um processo gradual, contínuo e multilinear de mudança nas formas de manejo dos agroecossistemas. Acredita-se que introduzir a discussão da agroecologia associado o saber popular e o saber científico pode garantir uma produção ambientalmente mais equilibrada e sustentável e com isso, fortalecer uma agricultura livre dos venenos químicos, preservando a saúde do trabalhador rural e levando à mesa do consumidor alimentos mais saudáveis.

O caráter múltiplo do conhecimento agroecológico se refere às relações ecológicas, técnicas, socioeconômicas, políticas e culturais. Uma abordagem holística e sistêmica sobre os processos da produção agrícola e agropecuária, sem perder de vista que se instala como um novo enfoque paradigmático, capaz de unir os saberes científicos com os tradicionais. Determinada pelo processo de ecologização gerado pela necessidade de buscar estratégias para um desenvolvimento sustentável, neste sentido tomam evidência as condições de trabalho, a qualidade de vida e as questões políticas e

socioculturais do campo, para um processo de desenvolvimento rural mais humanizado (CAPORAL, 2009).

Desta forma passa a ser de interesse dos movimentos organizados do campo a articulação neste diálogo na luta contra o modelo do agronegócio, a concentração de terras que teve sua origem na colonização desse país, a miséria e a pobreza gerada por esse sistema de produção. Assim essa nova forma de abordar a agricultura permeia pelos movimentos como uma estratégia de organização da vida social e produtiva desses sujeitos.

Como marco da década de 1990 a incorporação da referência científica da agroecologia pela AS-PTA¹ representou uma mudança estratégica nos projetos de assistência técnica pelas ONGs e Grupos Organizados de Agroecologia, contando com a participação ativa dos agricultores e suas organizações no desenvolvimento de experiências e inovação agroecológica (LUZZI, 2007). Esta articulação trouxe uma nova perspectiva no tocante à extensão rural, embasada no desenvolvimento local e nas metodologias participativas que configuram o diálogo entre o saber científico e as condições culturais e econômicas para o fortalecimento da agricultura familiar.

A criação do “Sistema Integrado de Produção Agroecológica” (SIPA) no campus de Seropédica da UFRRJ em 1993, representa uma importante consolidação no âmbito da pesquisa em agroecologia. Esta unidade conhecida como “Fazendinha Agroecológica” é uma parceria entre a EMBRAPA/Agrobiologia, Pesagro-Rio e a UFRRJ cuja finalidade é a criação de um espaço para o exercício da Agroecologia em bases científicas aplicando tecnologias que visassem o melhor aproveitamento dos recursos naturais renováveis (FRADE, 2001).

Este período foi de grande importância para a consolidação de projetos de agroecologia e o crescimento de ONGs e Grupos Organizados, bem como projetos de pesquisa e extensão nesta área. No âmbito da militância por políticas públicas e fortalecimento da agricultura familiar surge no ano de 1998 a Rede Agroecologia Rio,

¹ A ASP-TA é uma associação de direito civil sem fins lucrativos que, desde 1983, atua para o fortalecimento da agricultura familiar e a promoção do desenvolvimento rural sustentável no Brasil. A experiência acumulada pela entidade ao longo desses anos permitiu comprovar a contribuição do enfoque agroecológico para o enfrentamento dos grandes desafios da sustentabilidade agrícola pelas famílias agricultoras. (Site AS-PTA)

no Rio de Janeiro (FEIDEN et al., 2012) e a Rede de Ecovida de Agroecologia em Santa Catarina, que logo se expandiu por toda região Sul (LUZZI, 2007).

Com o fortalecimento das redes de agroecologia, as ONG's da Rede PTA junto aos movimentos sociais do campo (MST, MPA, FETRAF-Sul e segmentos da CONTAG), se articularam para a realização do primeiro Encontro Nacional de Agroecologia (ENA), realizado no Rio de Janeiro em 2002. Este evento apresentou uma forte expressão pela participação de agricultores e suas experiências concretas com os princípios agroecológicos, além de abrir caminho para a interlocução entre agricultores e as organizações e neste evento nasce a ANA – Articulação Nacional de Agroecologia. A ANA integra uma rede de articulações regionais (por estados) de grupos, movimentos civis, ONG's e instituições em prol da construção da agroecologia, sendo uma forte expressão política, como por exemplo, a sua participação na reformulação da Política Nacional da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) que incorporou o enfoque agroecológico e as metodologias participativas nas práticas de extensão e assistência rural.

Em 2004 aconteceu o II CBA – Congresso Brasileiro de Agroecologia que fundou a ABA – Associação Brasileira de Agroecologia, uma associação interdisciplinar que não se restringe à participação de acadêmicos e pesquisadores, mas a sociedade como um todo. Seu papel é de apoiar a realização de eventos que discutam a produção do conhecimento científico no campo da agroecologia e na discussão de políticas públicas. A partir de 2006 a ABA passou a editar a Revista Brasileira de Agroecologia, uma versão eletrônica das experiências de Agroecologia no Brasil, sendo de grande importância para a divulgação do conhecimento agroecológico no campo científico (Site da ABA).

A agroecologia vem se consolidando pelas ANA e ABA que promovem no campo científico a articulação entre pesquisadores, estudantes e grupos de estudos com os atores do campo e os movimentos sociais através dos CBAs e outros eventos regionais e locais. No campo da produção e da agricultura familiar a agroecologia se fortifica como filosofia e bandeira de luta dos movimentos sociais diante da interação entre órgãos de assistência técnica, ONGs, projetos de extensão e pesquisa das Instituições e pela AS-PTA. Estas articulações vêm gerando uma expressividade e reconhecimento desse movimento científico e popular em prol de uma transição e

construção do conhecimento agroecológico e de um novo paradigma na produção agrícola.

Porém a supremacia na produção dominante em larga escala ainda é o agronegócio. Que se caracteriza pela monocultura de commodities, inserida do mercado mundial capitalista, gerando grandes impactos ecológicos e sociais, além da posse de extensões de terras latifundiárias e de conflitos agrários. Entre debates sobre transição ou ruptura com este modelo temos como resultado uma grande reflexão a fazer sobre a agroecologia no campo da educação agrícola profissional. O que temos como quadro é a criação de muitos cursos de agroecologia em diferentes níveis de ensino. Pretendo nos próximos tópicos explorar sobre a trajetória do ensino agrícola e a configuração da agroecologia no campo da educação formal. Bem como estabelecer suas relações com as políticas de Educação do Campo, com a pedagogia da alternância e os movimentos sociais.

Raízes históricas da Educação Profissional Agrícola

Como observamos na história da agroecologia, os padrões da agricultura da Revolução Verde estão presentes na formação profissional agrícola. Sendo este quadro que gerou uma militância pela incorporação das discussões sobre os problemas das questões agrárias, sociais e ambientais e a proposta da agricultura alternativa nas instituições de ensino, pesquisa e de extensão. Logo a Universidade se apresentou como um espaço de diálogo e de interlocução entre os paradigmas do agronegócio e da agroecologia, porém este cenário não foi suficiente para se consolidar uma formação orientada para um modelo de transição, culminando na criação de diversos cursos de agroecologia. Cabe assim pensar até que ponto este processo gerou uma ressignificação nos cursos das Ciências Agrárias, visto que a não ruptura com o modelo de ensino dominante estão apoiadas em processos históricos, ligados à economia e a política.

Esta análise nos leva a refletir sobre o processo da incorporação do paradigma da agroecologia no campo da educação profissional agrícola. Para tanto, se faz necessária uma análise sobre o processo histórico do ensino agrícola no país e suas relações, as quais culminaram na configuração de um ensino profissional que atende ao mercado do agronegócio. Tal análise é paralela às observações do delineamento do ensino

profissionalizante e às críticas sobre as relações de educação e trabalho. Neste sentido as relações do ensino agrícola com a educação do/no campo também merecem ser exploradas, visto que as trajetórias dessas modalidades se encontram intimamente ligadas no seu processo histórico. Assim compreendemos o ensino agrícola com finalidade de educação profissional e a educação do campo como possibilidade de vida no campo, para além de seus sistemas produtivos.

Quanto a educação profissionalizante temos como registro o primeiro curso de agricultura no Brasil inaugurado em 1812 por D. João VI no horto real da Bahia. Com a chegada a família real no Brasil no século XIX, a preocupação com a formação profissional e as inovações de técnicas agrícolas levou D. João a criar hortos reais, sendo o primeiro no Rio de Janeiro (atual Jardim Botânico) (SOARES, 2003).

Neste século o ensino agrícola começa a se configurar numa lógica utilitarista, na formação de mão-de-obra para atender as novas exigências da colônia. Como a criação da Fazenda Normal de Agricultura em abril de 1836 em São Paulo, destinada a meninos órfãos e rapazes pobres; a Escola de Agricultura, na Fazenda Nacional da Lagoa Rodrigo de Freitas, Rio de Janeiro, criada em 1848; o Asilo Agrícola fundado pelo Imperial Instituto Fluminense de Agricultura, criado em 1864 e destinado aos órfãos; e a Escola de Santa Cruz, fundada em 1885 por D. Pedro II com a finalidade de profissionalizar os filhos dos ex-escravos da corte (SOARES, 2003).

As escolas profissionais agrícolas possuíam um caráter teórico-prático, e foram criadas para atender uma classe subalterna e excluída, que logo iriam ser absorvidas pelas grandes fazendas e contribuir com a lógica produtiva do sistema colonial e escravocrata. A estratégia de criação dessas escolas era de grande importância para o latifúndio, como nos destaca a autora,

...a possibilidade de aproveitar os ingênuos realçavam a necessidade de que fossem tomadas algumas providências, dentre elas a de que o Estado desse uma *educação agrícola* aos ingênuos, com dois objetivos: qualificar e condicionar o ingênuo para um trabalho eventual na agricultura; e passar do fazendeiro para os cofres públicos a responsabilidade pelo sustento do ingênuo, até que chegasse a idade de trabalhar (SOARES, 2003, p.28, grifo da autora).

Em 1877 é inaugurada a primeira escola de ensino agrícola superior no país, a Imperial Escola Agrícola da Bahia, conhecida como escola São Bento da Lages. A

instituição nasceu a partir de uma escola profissionalizante e passou a formar agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários. Além de manter seus cursos destinados a habilitar operários e regentes agrícolas e florestais (SOARES, 2003).

Como podemos observar neste período a educação era direcionada para uma lógica de relação com o trabalho, e não encontramos registros da preocupação com a educação nas áreas de produção agrícola.

Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, de outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio em o trabalho escravo (SOARES 2011, p. 07).

O modelo agroexportador vigente na época não demandava grandes esforços e nem técnicas para aumento da produtividade no campo, ficando assim o ensino agrícola negligenciado e sem destaque. Mesmo após a abolição da escravatura, em 1888 e o aparecimento dos imigrantes no cenário agrário, o ensino profissionalizante e superior agrícola não apresentou uma organização contínua entre o período imperial até a proclamação da república. Porém, a taxa de analfabetismo da população e a ociosidade dos ex-escravos se apresentaram como um grave problema no tocante da educação brasileira neste período.

De acordo com Bomeny (2001), a educação básica não era uma questão que sensibilizasse a elite brasileira, num contexto de uma sociedade com mais de 80% da população rural, de 1870 até 1900, e com quase 80% de analfabetos. Segundo a autora a educação foi, ao longo da história republicana, um bem escasso, privilégio de poucos e a população rural não dispunha de mecanismos organizados para expressar suas insatisfações e exigir seus direitos.

Soares (2011) nos aponta que a ausência de uma proposta de ensino voltada para os interesses da sociedade camponesa, estava interligada a falta da consciência no valor da educação na formação cidadã, uma vez que os valores de cidadania não eram aplicados a classe social dos trabalhadores rurais e as técnicas de cultivo arcaicas da época, nem sequer exigia alguma preparação profissional. Este pensamento levou a uma

separação da educação escolar para as classes médias emergentes das metrópoles e a negligência da educação para a população rural.

O período que corresponde à Primeira República, final de 1889 a 1930, é marcado pelo processo de transição ao capitalismo no Brasil. Neste sentido a necessidade do crescimento produtivo voltado para exportação, gera a influência das finanças internacionais estimulando as atividades econômicas, o que levou a uma aliança entre grandes propriedades rurais e a sociedade política. A configuração de uma nova ordem social, política, econômica e cultural leva à elaboração da Primeira Constituição Brasileira em 1891, onde se determina uma organização do ensino público, laico e de responsabilidade do governo federal. Porém, os assuntos educacionais ficaram a cargo inicialmente a uma repartição do Ministério do Império, passando depois para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores e em 1890 passaram para o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, resultando em poucas ações.

As primeiras décadas do século XX marcado pelo ruralismo pedagógico, através da incorporação do debate sobre a importância da educação rural para conter o movimento migratório e elevar a produtividade do campo. Como também se inicia um movimento marcado pelas reformas de instrução pública na educação, sistematizada pelos intitulados Pioneiros da Educação brasileira, cujo principal objetivo era inserir no debate político uma organização de um sistema educacional para o país.

Neste período acontece uma segmentação da educação, ficando de 1911 a 1925 a cargo do Conselho Superior do Ensino, de jurisdição do Ministério da Justiça, que tratava da administração escolar do ensino básico. Quanto ao ensino profissionalizante, em 1906 passou a ser atribuído ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (SOARES 2003; BOMENY, 2001). Esta dualidade entre ensino profissionalizante e formação intelectual marca as raízes da característica formadora de mão de obra do ensino profissionalizante em todas as categorias. Na questão agrária, este período é caracterizado pelo cerne da organização do ensino agrícola no país, revelando o discurso propedêutico da formação para o trabalho numa dimensão capitalista, com suas relações de poder sobre a classe trabalhadora.

... um dos aspectos centrais da atuação do Ministério da Agricultura na Primeira República consistiu em implantar uma *política de ensino agrícola* calcada num conjunto de práticas de arrematamento de mão-de-obra, marcadas pelo autoritarismo

inerente à construção do mercado de trabalho no país (MENDONÇA, 2006, p. 90, grifo da autora).

A ideia de progresso era a força condutora que impregnava os discursos no início do século XX e assim a educação, com um cenário marcado por uma classe trabalhadora mestiça dividida entre negros libertos e imigrantes com alta taxa de analfabetismo, estimula a sociedade na criação e no aprimoramento das escolas técnicas e do ensino profissional (BOMENI, 2001).

Neste sentido são criadas 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, destinadas à formação intelectual da classe operária, conforme Decreto nº 7.566 de 1909, onde se formaliza a dualidade estrutural do ensino profissionalizante, numa perspectiva moralizadora, como se pode observar no documento pela expressão “*formar cidadãos úteis a nação*”. Tal iniciativa, ao passo que marca o início da configuração do ensino técnico no Brasil, nos revela as raízes das relações de educação e trabalho na formação profissional (SOARES, 2003).

O ensino agrícola, sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, começa a se configurar no país sobre uma lógica voltada para atender as demandas da burguesia agrária brasileira. Como marco na regulamentação do ensino agrícola superior, a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), no Rio de Janeiro, criada pelo o Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, traçava regras para o ensino agrônomico em todo país, sendo a ESAMV primeira representante federal do ensino agrícola superior (OTRANTO, 2012). Tal decreto estabelece as normas e regulamentações das instituições do ensino profissional agrícola no país, bem como o funcionamento de aprendizados e escolas agrícolas, cursos, estações experimentais e outras instituições.

De acordo com Soares (2003) o ensino médio, organizado na perspectiva teórico-prática, oferecia educação profissional aplicada à agricultura, zootecnia, veterinária e as indústrias rurais. O curso tinha duração de três anos para a obtenção do título de Agrônomo. Este nível de ensino contava com um estágio de um ano, sendo facultativo, mas que oferecia um diploma especial para o preenchimento de cargos do Ministério da Agricultura e para o Magistério nas escolas do mesmo grau e nas escolas práticas de agricultura. Tal fato marca a configuração da formação de professores para o

ensino agrícola, uma vez que neste período não se aplicava a formação pedagógica para o exercício de lecionar em escolas técnicas.

No nível superior o curso era de quatro anos e o título obtido era o de Engenheiro Agrônomo. Em 1911 acontece a criação da Escola Agrícola da Bahia, como previa o decreto citado de Regulamentação do Ensino Agrícola, no entanto ela é fechada em 1914 e fundida com a ESAMV em 1916 (SOARES, 2003).

Tal regulamento também previu o oferecimento do Ensino Profissional Secundário, destinado à formação de trabalhadores aptos aos serviços agropecuários, capatazes rurais, operários rurais, trabalhadores rurais com qualificação profissional, operários agrícolas qualificados, mestres agrícolas e técnicos agrícolas.

Esta formação de mão-de-obra que permeava o ensino profissionalizante da época, justificada em nome da Educação e da legitimação e preservação da estrutura agrária latifundiária, levou à criação dos Aprendizados Agrícolas e Patronatos Agrícolas.

A atuação do MA no sentido de construir e fixar o *trabalhador rural* materializou-se em duas instituições: Aprendizados Agrícolas (AAs) e Patronatos Agrícolas (PAs) responsáveis pela preparação de trabalhadores *aptos ao manejo de máquinas e técnicas modernas de cultivo, ensinando-lhes, sobretudo, seu valor econômico* (MA, 1913: 67). (MENDONÇA 2006, p.91, grifo da autora).

Os Aprendizados Agrícolas tinham como público alvo: jovens entre 14 e 18 anos de idade, filhos de pequenos agricultores e trabalhadores rurais. Funcionavam sob regime de internato e eram dotados de instalações similares a uma propriedade agrícola. Ofertavam um curso elementar de dois anos, visando à formação para diferentes serviços agropecuários, com um ensino eminentemente prático de formação para o trabalho rural. Também constava um curso primário, destinado àqueles que não o possuíam (SOARES, 2003; MENDONÇA, 2006).

Segundo Mendonça (2006) o Ministério manteve entre os anos de 1911 e 1930, de cinco a oito Aprendizados espalhados por diferentes regiões do país, matriculando entre 150 e 250 jovens anualmente. Para a autora

...a importância dos Aprendizados residiu em difundir os princípios do *ensino agrícola* como instrumento do poder,

material e simbólico, dos grupos dominantes agrários sobre o trabalhador rural, já que, colocando à porta do *rurícula* um saber presidido pela noção de progresso, naturalizava-se a oposição entre uma agricultura “moderna” e outra “arcaica”, bem como a subordinação desta à primeira, sendo ambas despidas de seu conteúdo de classe (MENDONÇA, 2006, p. 92, grifo da autora).

Como podemos observar, a lógica do ensino agrícola neste contexto se apresenta, desde então, desvinculada da realidade da sociedade camponesa, sendo o pequeno agricultor formado para atender a uma agricultura sob a lógica do capital latifundiário. A educação agrícola, neste sentido, não se apresentava com uma perspectiva emancipadora do trabalhador rural, mas sim se configurava num ensino profissionalizante para formação de mão-de-obra. A educação tratada neste sentido reforça a ideologia das classes dominantes, apresentando a educação profissional como uma forma de qualificar para o trabalho e não de educar para a vida, tratando o ser humano com um sujeito reprodutor de uma técnica e não como pensador e protagonista de suas atividades.

Tal configuração se torna evidente na criação dos Patronatos Agrícolas em 1918, destinada aos menores pobres das regiões rurais e à infância órfã desvalida dos centros urbanos. Tais instituições tinham como finalidade a garantia de uma contribuição ao desenvolvimento agrícola e a transformação de “*crianças indigentes em cidadão prestimosos*” (SOARES, 2011, p.10), associado a uma perspectiva higienista. Porém, na realidade, tratava-se de uma alternativa às instituições prisionais urbanas, visto a conjuntura social gerada pela Primeira Guerra Mundial. Estas instituições eram núcleos de ensino profissional, destinados a habilitar às práticas agrícolas seus internos, menores entre 10 a 16 anos, recrutados pela polícia e juízes da capital federal. Entre os anos de 1918 e 1930, foram criados um total de 98 PAs, distribuídos por quase todos os estados da Federação (MENDONÇA, 2006). Estas instituições a partir de 1919 se transformam numa espécie de orfanato, destinada a oferecer o curso primário e profissional de forma simultânea aos menores desvalidos (SOARES, 2003).

Para Soares (2011) os patronatos se prestavam ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores. Tal perspectiva salvacionista de ensino profissional associava educação e trabalho e encarava este como purificação e disciplina. Como nos coloca também Bomeny (2001) “*A ‘educação moral dos trabalhadores’ funcionava como um recurso de controle à participação e à*

reivindicação de seus direitos sociais”. Para a autora a origem do ensino profissionalizante nasce associada aos cidadãos de “*segunda classe*”, os miseráveis, os “*necessitados de misericórdia pública*” (Ibid., p. 24-25).

Temos como quadro histórico na Primeira República as escolas primárias e o ensino profissional, destinados à educação do povo, enquanto as escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores serviam para a educação das classes dominantes. Por outro lado, a década de 1920 é marcada pelo movimento dos reformadores, conhecido como movimento da Escola Nova, vigentes nos Estados Unidos e na Europa. Com a criação da ABE – Associação Brasileira de Educação, em 1924 iniciam-se debates em torno de um modelo de educação integral, onde o lema não é mais a simples luta contra o analfabetismo (BOMENY, 2001).

A década de 1930 foi marcada por grandes mudanças no âmbito político da organização do ensino agrícola. Como nos descreve Mendonça (2006) com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, se inicia uma disputa entre este e o Ministério da Agricultura sobre o ensino agrícola, considerando que as escolas primárias do campo, deveriam se afastar do ensino técnico. O Decreto-Lei nº 23.979 de 1933 enquadra os Aprendizados Agrícolas como Escolas Agrícolas Básicas, destinados a oferecer três tipos de cursos distintos:

- a) o ensino agrícola básico – com três anos de duração e destinado a formar *capatazes* valendo-se de clientela composta por jovens a partir de 14 anos [...]; b) o ensino rural – com duração de dois anos e formador de *trabalhadores rurais*, a partir de um público de crianças com mais de 12 anos [...] totalmente baseado em aulas práticas; e finalmente; c) os cursos de adaptação... (MENDONÇA, 2006, p.96-97, grifo da autora).

Os cursos de adaptação eram uma inovação: tinham como público alvo trabalhadores em geral, sem nenhuma diplomação, organizado sem calendários formais e de rápida duração. Em 1938 é criado no Ministério da Agricultura um órgão especialmente voltado para os assuntos educacionais: a Superintendência do Ensino Agrícola (SEA), que em 1940 torna-se a SEAV (Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário), com o objetivo de orientar e fiscalizar tais ramos de ensino, bem como registrar e reconhecer os diplomas de Agrônomos (MENDONÇA, 2006).

No período pós-guerra as relações entre Brasil e Estados Unidos tendem a se estreitar, através do Institute of Inter-American Affairs (IIAA) criado em 1942 que funcionava como uma entidade mobilizada por projetos de assistência técnica destinada a melhorar as condições de saúde, educação e agricultura da América Latina. Tal estratégia inseria no debate político um ideal de “desenvolvimento” formulando estratégias de cooperação com o Terceiro mundo. Para Mendonça (2007) este processo de desenvolvimento não foi concebido como um processo cultural, pois procedia de forma a reconhecer o analfabeto, o subdesenvolvido, o pequeno lavrador como “anormalidades” que garantiam a permanente necessidade de reformas.

Num sentido similar, patriarcado e etnocentrismo também influenciaram a forma assumida pelo desenvolvimento. Populações indígenas tinham que ser “modernizadas” e outras formas de poder – em termos de classe, gênero, raça e nacionalidade – encontram seu lugar na teoria e prática do desenvolvimento (MENDONÇA, 2007, p. 91).

Uma das ações realizadas em “cooperação” entre o Ministério da Agricultura e uma entidade privada americana no âmbito do ensino agrícola foi a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação para as Populações Rurais (CBAR), que tinha dentre suas atribuições a criação de Centro de Treinamento – para trabalhadores rurais – e Clubes Agrícolas – para jovens e crianças. Tal iniciativa tinha por objetivo contribuir na formação de lideranças e técnicos especializados, numa perspectiva de fixar o trabalhador rural no campo (MENDONÇA, 2007).

Com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA) em 1946, este passa a ser organizado em dois ciclos. O primeiro ciclo era composto pelo *básico agrícola*, com quatro anos de duração e o segundo era o de *mestria*, com duração de dois anos. O segundo ciclo era composto pelos cursos *técnicos* em: agricultura, horticultura, zootecnia, prática veterinária, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola, com duração de três anos. E cursos de caráter pedagógico em *economia rural doméstica*, com duração de dois anos e cursos de *didática de ensino agrícola* e de *administração do ensino agrícola*, com duração de um ano (SOARES, 2003).

Um ano após a promulgação da LOEA, as Instituições de Ensino agrícola foram organizadas pelo Decreto nº 22505 de 1947 em cinco modalidades, sendo: a) Escolas de Iniciação Agrícola – destinadas ao ensino elementar de primeiro ciclo do ensino agrícola, incumbidos de formar o *operário agrícola qualificado*; b) Escolas Agrícolas –

ofereciam cursos de primeiro ciclo, de *mestria agrícola* e de *iniciação agrícola*; c) Escolas Agrotécnicas – responsáveis pelos segundo ciclo na formação de técnicos e pedagógicos de ensino agrícola; d) Cursos de aperfeiçoamento, especialização e extensão – cursos regulares dos quadros de carreira do Ministério da Agricultura, além de cursos avulsos; e) Centros de Treinamento (CTs) – incumbidos na formação de trabalhadores rurais (SOARES, 2003; MENDONÇA, 2006).

A presença norte-americana na educação rural no Brasil é consideravelmente ampliada nos anos 1950. Dentre suas ações destaco a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada em 1953 e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), destinadas a alfabetizar a população rural. Mendonça (2007) destaca que utilizavam as mesmas cartilhas que eram destinadas às escolas urbanas, com o princípio de “difundir o princípio do desenvolvimento comunitário”. A autora também destaca a implementação de práticas extensionistas voltadas para a difusão de conhecimentos acerca de técnicas de cultivo específico, consolidando o Extensionismo Rural no Brasil.

No cenário econômico brasileiro, a passagem do modelo agroexportador para a economia industrial marca o início da modernização conservadora no campo da produção agropecuária. Neste sentido, de tal data em diante crescem as bases produtivas para a produção de máquinas e implementos agrícolas, bem como de fertilizantes e defensivos (SOARES, 2003).

Tal configuração culmina na criação em 1955 do ETA – Escritório Técnico da Agricultura, dentro do Ministério da Agricultura, inspirado nas experiências extensionistas vigentes no EUA, que tinha como eixo “*outro tipo de ação educativa*” a Extensão Rural. Tudo dentro de uma lógica de desenvolvimento, com a concessão de crédito agrícola para o acesso às novas tecnologias.

Com vistas a legitimar a redefinição que se provia no próprio conceito de ‘Educação Rural’ ao longo dos [anos] 50, a correlação de forças no poder canalizou esforços no sentido de **preservar a subalternidade do trabalhador rural**, defendendo uma política ‘educativa’ destinada à qualificação da mão de obra adulta, definitivamente **desvinculada da instituição escolar** (MENDONÇA, 2007, p 98, grifo da autora).

Estas ações por parte do Ministério da Agricultura e sua relação com o mercado internacional, na injeção da lógica de produção industrial no campo, foram de grande

importância para a incorporação dos princípios da Revolução Verde no âmbito da produção agropecuária brasileira.

Com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de dezembro de 1961 o ensino é novamente reestruturado em ensino *primário* e ensino *médio*, sendo este último dividido em dois ciclos: um denominado *ginásio* e outro *colegial*. O colegial era dividido em dois ramos, um *secundário* e outro *técnico profissionalizante*. O ensino profissionalizante previa quatro modalidades: agrícola, industrial, comercial e normal.

Quanto às instituições de ensino agrícola, as Escolas de Iniciação Agrícola e as Escolas Agrícolas, passaram a ministrar o ciclo ginásial em quatro séries, conferindo o diploma de Mestre Agrícola. E as Escolas Agrotécnicas se tornaram os Colégios Agrícolas, oferecendo o ciclo colegial de três séries, conferindo o diploma de Técnico em Agricultura.

Ensino Agrícola pós Revolução Verde

Como dissertamos no texto anterior sobre a história da agricultura, esta década (1960) é marcada pela Revolução Verde, caracterizada pela entrada de insumos agrícolas, pacotes tecnológicos, adubos químicos e mecanização. Todo este quadro, fortalecido pela política de extensão rural vinculada as estratégias de “cooperação” com os EUA, configura uma forte tendência do ensino agrícola para atender este modelo desenvolvimentista.

Pelo Decreto nº 60.731 de 1967, a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário é transferida do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura. Ficando o ensino agrícola a cargo do MEC, junto com os outros de educação profissionalizante. De acordo com Sobral (2009), determinadas políticas foram marcantes no sentido de reformular a filosofia do ensino agrícola. Uma delas foi a adoção do sistema escola-fazenda, baseada no princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”. Tal sistema tinha por objetivo conciliar educação-trabalho e produção, integrando o processo ensino-aprendizagem, bem como efetivar a vivência da realidade produtiva e econômica da comunidade rural.

O período que corresponde às décadas de 60 e 70 é marcado pela ideia do “capital humano”, sendo a formação profissional qualificada a principal responsável pelo desenvolvimento do país. A Revolução Verde foi mais que um pacote tecnológico do Banco Mundial, tendo como missão trazer os países de Terceiro Mundo para a área de influência dos EUA. Como afirma Sobral (2009), esta ação “*subordinou a agricultura dos países ‘em desenvolvimento’ aos complexos agroindustriais multinacionais e, ao mesmo tempo, contribuiu para a despolitização do problema agrário*” (p. 87).

Neste sentido é que, a partir deste período, muitos Colégios Agrícolas foram criados, com o objetivo de atender a necessidade de desenvolvimento econômico, baseando-se no ideário do capital humano. A Diretoria do Ensino Agrícola (DEA) do MEC relacionava o desenvolvimento do país com a preparação técnica, bem como apresentava o sistema escola-fazenda como a grande solução para o ensino agrícola (SOARES, 2003).

No âmbito da formação de professores para o ensino agrícola, a criação dos Centros de Formação de Professores do Ensino Agrícola pelo DEA visava consolidar tal proposta, criando em 1969 o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR, com o objetivo de preparar recursos humanos para atender a evolução tecnológica em vários setores da formação profissional (SOARES, 2003). Segundo a autora citada, a atuação do CENAFOR no ensino agrícola foi de grande importância para a implantação do sistema escola-fazenda na rede das escolas técnicas agropecuárias.

Outro exemplo que marca a história na formação de professores para o ensino agrícola é a criação da Escola de Educação técnica em 1963, vinculada à Universidade Rural do Brasil. Mais tarde, em 1970, nomeia-se Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas na então Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, constituindo o primeiro curso de licenciatura plena para formação de professores do ensino agropecuário (OLIVEIRA, 1998).

O ensino profissional sofre uma mudança elementar com a aprovação da Lei 5.692 de 1971. Partindo da lógica sobre a importância da formação profissional para o desenvolvimento econômico do país, a estrutura do ensino apresenta dois graus, sendo o

primeiro grau a junção entre o curso primário e o ginásial com duração de oito anos, sendo obrigatório e ofertado para uma faixa etária entre 07 e 14 anos. E o segundo grau voltado para a habilitação profissional, conferindo o diploma de técnico. Tal lei tinha como pretensão que seu egresso deixasse o sistema escolar com uma qualificação profissional de nível técnico, ou se ainda desejasse, que pudesse optar em continuar seus estudos em grau superior (SOARES, 2003).

Outro fato marcante na história do ensino agrícola foi a criação da COAGRI – Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola, em 1973.

A criação da COAGRI, para o Sistema de Ensino Agrícola Federal, possibilitou uma revitalização do ensino agropecuário, representando um marco na história das Escolas Agrícolas, pois, tendo iniciado suas atividades em 1976 como órgão autônomo da administração direta, proporcionou profundas transformações na administração e manutenção de uma rede de 33 Escolas Agrícolas Federais (SOBRAL, 2009, p.91).

De acordo com Curvello (1998) durante a existência da COAGRI, o ensino agrícola passa a ser tratado com uma política séria e consistente, tendo um significativo avanço na estruturação das instituições de ensino agrícola e na qualificação de seu quadro docente. Foi importante também na consolidação do sistema escola-fazenda e na constituição de uma identidade desta modalidade de ensino no país.

Sob uma perspectiva pautada na teoria do capital humano, tal Coordenadoria estava ligada à vigência do III Plano Nacional de Desenvolvimento, sendo responsável pelo crescimento econômico e fomentador da educação no meio rural. A criação da COAGRI, neste sentido, potencializa no ensino agropecuário a infra-estrutura e qualificação de recursos humanos, ao passo que consolida um ensino agrícola voltado para o atendimento do modelo econômico da agricultura industrial. Para Soares (2003) neste período a formação do técnico agrícola se baseava na vertente intencionista das inovações tecnológicas para o desenvolvimento da produção rural.

... observa-se que a COAGRI, atendendo as orientações políticas do III PSECD, direciona as Escolas Agrotécnicas para uma atuação como Centros de Desenvolvimento Rural, oferecendo ao técnico em agropecuária uma formação que privilegia seu papel de liderança, para atuar como agente de mudanças junto às populações rurais e às populações das periferias urbanas, onde uma massa de “bóias-frias” necessitava de atenção (SOARES, 2003, p.86).

Neste sentido, o sistema escola-fazenda, apresentado com tanto entusiasmo, reforça uma identidade “monocultural” de um modelo agrícola. Numa análise crítica deste sistema, podemos observar que os muros que se estabelecem numa mesma instituição que ensina e produz, não revelavam a diversidade existente na cultura agrária do país, sendo este sistema instalador de um modelo, um padrão de produção embasado nos moldes da agricultura capitalista e internacional. Como nos coloca Curvello (1998), tal filosofia de ensino visando uma aproximação do espaço de construção intelectual ao processo de produção a partir de seu próprio espaço, restringe sua dimensão a seus próprios muros.

Este período conhecido como “milagre econômico brasileiro” consolida uma vertente tecnicista dos cursos profissionalizantes, no caso das ciências agrárias, sem questionar os impactos socioambientais. Até hoje temos referências desta fase dentro das Instituições: um ensino consolidado com a tecnificação da agricultura para o agronegócio e a emergência das pesquisas financiadas pelo setor privado para a elaboração e uso de agroquímicos.

A chamada modernização da agricultura, anunciada pelos Planos de Desenvolvimento Econômico, após o período dito de ‘estabilização da economia’, convoca as Escolas Agrícolas e as Universidades Rurais, a vincularem seus processos formativos aos valores da produção material e da produção de bens de serviço [...] (CORDEIRO E OLIVEIRA, 2002, p. 280, grifo da autora).

No ano de 1979 as instituições de ensino técnico agrícola passam a compor uma rede de escolas denominada Escolas Agrotécnicas Federais, pelo Decreto nº 83.935. E em 1986, com a extinção da COAGRI, o ensino agrotécnico de 2º grau passa a ser subordinado à Secretaria de Ensino de Segundo Grau – SESG.

Os anos de 1980 trazem como configuração o projeto da globalização, onde cada vez mais o poder hegemônico e as relações internacionais se apresentam atuantes sobre o capital econômico do país. As políticas de desenvolvimento neste período atendem às exigências dos organismos financeiros internacionais, agravando cada vez mais o quadro de injustiça social. É neste cenário que aumentam as relações de investimento no ensino técnico agrícola, com projetos financiados pelas organizações privadas e de cunho monopolista. Mas também é neste período que surgem os mais variados

movimentos sociais em todos os âmbitos sindicais, marcando o fim do longo Regime Militar iniciado em 1964.

Em 1990 o ensino técnico agrícola passou a ser subordinado à Secretaria Nacional de Educação e Tecnologia (SENTEC), que posteriormente passou a ser a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, responsável por estabelecer uma política de diretrizes de educação tecnológica no país. O período em questão corresponde no quadro econômico à emergência da tecnologia e aos padrões de desenvolvimento moderno. Enquanto no âmbito da educação, este período remete a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996.

Em março de 1996, o Projeto de Lei 1.603, propõe três níveis de ensino técnico: o básico, o técnico e o tecnológico. E ainda a introdução de um sistema modular na organização curricular dos níveis técnico e tecnológico, sendo os cursos técnicos organizados independentes do nível médio.

No interior das instituições de ensino e dentro dos sindicatos de profissionais ligados à educação, ganha espaço a discussão sobre uma nova proposta de formação profissional embasada na formação politécnica. Porém o Decreto nº 2.208 de 1997, que institui a base para a reforma do ensino profissionalizante, regulamenta o PL 1.603 e repõe a dualidade estrutural do ensino médio, impossibilitando a tentativa de se construir o projeto que estava em debate no interior das Escolas Técnicas e Agrotécnicas sobre currículo integrado. Tal documento

...configura uma proposta que separa a formação acadêmica da Educação Profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatistas dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil (SOBRAL, 2009, p. 92).

O autor também comenta que a implantação desta política no ensino profissional visava atender o grande capital, demandando a formação de profissionais polivalentes para atender as tecnologias de ponta. Tal proposta acarretou o crescimento das grandes agroindústrias e reforçou o modelo de formação tecnicista. Como cita Curvello (1998) e Soares (2003) sobre a Lei nº 8.948 de 1994 esta, mesmo antes da LDB de 1996, prevê a transformação das Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Amparado pelo discurso modernizante, o projeto de ensino de

tais instituições separa a prática da teoria, o fazer do pensar, pautado num currículo fragmentado, reforçando o caráter dualista sempre existente na história da educação profissional.

Nas propostas do governo pelo Plano Nacional da Educação da época além das transformações das escolas técnicas em CEFETs, inclui também sua expansão, duplicando o número de centros a cada cinco anos, com uma tendência de oferta de cursos tecnológicos de nível superior.

Diante das posições contrárias ao Decreto de 1997, imposto de forma autoritária às Instituições, em 2003 o Governo Federal do Presidente Lula, propõe novas medidas para a educação profissional, através do Decreto nº 5.154 de 2004, modificando o anterior. Segundo Sobral (2009) é retomada a discussão de se construir um projeto politécnico de formação profissional. O conceito de qualidade social passa a fazer parte dos novos projetos de curso e a formação profissional orientada exclusivamente para o mercado de trabalho é revisada.

O início do século XXI marca um importante momento do ensino agrícola profissionalizante, relatado no tópico anterior sobre a trajetória do movimento da Agricultura Alternativa, que culmina no debate paradigmático da ciência da Agroecologia no ensino profissional agrícola. É neste período que encontramos registros da tentativa de se consolidar uma formação embasada no debate e na construção do conhecimento agroecológico. Também a luta dos movimentos sociais do campo entra em cena com a bandeira “Por uma Educação do Campo”, após a criação do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária – PRONERA, em 1998. E a agroecologia se apresenta como bandeira no bojo da educação e como estratégia de produção do movimento. Tal configuração será discutida com profundidade mais adiante, neste mesmo capítulo.

Cabe destacar que, a partir deste momento, se constitui uma reestruturação no ensino agrícola no Brasil, bem como sua expansão a partir de 2006, pelos municípios interioranos como objetivo de sintonizar novos arranjos produtivos e socioculturais. Esta ação é concretizada com a criação dos Institutos Federais em 2008, que potencializam a educação profissional no seio da sociedade, apresentando-se como um projeto de uma nova reorientação do ensino agrícola.

... o momento atual é fértil para a discussão de um projeto de formação profissional agrícola que priorize a coletividade, a autonomia e a emancipação humana, demandado pelos diversos movimentos sociais no campo, compreendidos pelos Sindicatos Rurais, Associação de pequenos produtores rurais, Cooperativas de produtores rurais, Movimento dos trabalhadores rurais sem terra, associações da agricultura familiar, etc, enfim, movimentos que historicamente foram excluídos das políticas de ensino agrícola (SOBRAL, 2009, p. 94).

Também no ano de 2008, é constituído um Grupo de Trabalho (GT) denominado GT do Ensino Agrícola, por iniciativa da SETEC/MEC diante da necessidade de se repensar o modelo de ensino predominante nas instituições de ensino técnico agrícola, levando em consideração as novas configurações dos processos produtivos e as transformações da sociedade. Foram promovidos Seminários Regionais com a participação de todas as Escolas Agrotécnicas Federais e Colégios Agrícolas vinculados às Universidades Federais, onde a proposta de formação politécnica foi apontada como necessidade para esse novo cenário (SOBRAL, 2009).

Os eventos culminaram na elaboração do documento “(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” que apresenta sínteses dos Seminários Regionais e do Seminário Nacional do Ensino Agrícola. As discussões evidenciaram que as transformações ocorridas em todas as áreas das atividades humanas e na sociedade, através de novas formas de pensar, agir e produzir impõe a necessidade de ser repensada e reestruturada essa modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC, 2009).

Tal documento coloca a Agroecologia como uma alternativa norteadora para o ensino agropecuário, capaz de guiar a estratégia do desenvolvimento sustentável. Em regiões onde predomina principalmente a agricultura familiar e áreas de assentamento, este modelo técnico-científico de produção pode atender às necessidades sociais da população, norteador uma produção com um mínimo de impacto ambiental e com retorno sócio-econômico-financeiro mais adequado e com uma relativa autonomia (MEC/SETEC, 2009).

Este momento marca um novo rumo na filosofia de produção inserida nestas instituições, pois o documento propõe uma nova concepção de ensino técnico agropecuário, orientando para uma perspectiva que impulse o crescimento

econômico e priorizando a Agricultura Familiar e os arranjos produtivos culturais e locais como elemento de referência para a dinâmica produtiva a agroecologia.

No que tange a essa temática, tal documento apresenta nas deliberações da plenária final do Seminário Nacional os seguintes tópicos:

121. Incentivar a formação dos professores e técnicos administrativos na Agroecologia e em seus princípios, propiciando a participação em congressos, seminários, encontros para a articulação e troca de experiências;

122. Criar cursos específicos na área de Agroecologia (Técnico; Tecnológico; Licenciatura, Bacharelado e de pós-graduação) e promover parcerias entre MEC (SETEC-SESU) e conselhos profissionais visando aos processos de reconhecimento, para o exercício profissional e atuar junto aos diversos órgãos governamentais (federais, estaduais e municipais), no sentido de que incluam em seus editais de concursos públicos a área da Agroecologia, atendendo assim as demandas da sociedade;

123. Promover e difundir a Agroecologia através da fomentação de pesquisa, extensão e criação de unidades referenciais de produção na instituição, nos territórios e nas comunidades locais; (MEC/SETEC, 2009, p.28)

Neste sentido é que a agroecologia se configura no ensino formal agrícola com a criação dos cursos em diferentes níveis de ensino profissional. Como o próprio documento caracteriza, a formação dos professores que atuam nos cursos das Ciências Agrárias sempre esteve fundamentada no modelo da agricultura moderna. Para se consolidar o ensino da agroecologia cabe uma capacitação, ou formação dos profissionais que atuam na educação agrícola.

Como observamos na trajetória do ensino agrícola, a dualidade sempre foi marca das propostas legislativas em detrimento das práticas educacionais das Instituições. Para tanto, o movimento em prol da agroecologia não finda apenas no reconhecimento da importância deste paradigma inserido no ensino agropecuário. As estratégias para consolidar tal proposta vem sendo dialogadas entre os movimentos instituintes e institucionais, envolvendo a participação da comunidade acadêmica, científica, popular e sindical.

Desde 2006 uma Comissão Interministerial de Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção² realiza atividades para se discutir o ensino de agroecologia na educação formal e não-formal. Aconteceram, desde então, dois Fóruns Nacionais: no ano de 2007 em Guarapari e de 2009 em Curitiba. Os debates entre os setores do Governo Federal e as Instituições de Educação deixam clara a necessidade de realização de debates mais profundos e permanentes sobre a proposta político-pedagógica para os cursos de Agroecologia que estão sendo criados no país (CBA, 2011). O relatório do evento de 2009 apresenta um abaixo-assinado reivindicando ao SETEC/MEC a criação de um GT de “Educação Agroecológica” com a missão de elaborar um documento que oriente diretrizes para Políticas Públicas para o ensino agroecológico, além de apontar a necessidade de ampliar os processos de formação de professores e educadores em agroecologia (BRASIL, 2009).

No VII Congresso de Agroecologia em 2011 ocorreu um evento paralelo intitulado “Seminário: Educação Formal em Agroecologia” que demonstrou claramente a relação política entre os movimentos sociais e pesquisadores. Os desafios que se colocaram naquele evento passam principalmente, na opinião dos participantes, por uma reformulação nas estruturas de poder acadêmico, de formação e de produção do conhecimento. A incorporação do paradigma agroecológico nas Instituições, onde os profissionais foram formados nos moldes da Revolução Verde, se apresenta como um debate político-ideológico, voltado para orientar as pesquisas e a estrutura das aulas ministradas para os cursos das ciências agrárias. O mais recente passo foi a I Seminário de Educação em Agroecologia (I SNEA) em 2013, na cidade de Recife-PB, com objetivo de construir princípios e diretrizes para a educação em agroecologia, através do diálogo entre representantes de experiências de formação em agroecologia no campo da educação formal.

² A Comissão é formada pelos Ministérios da Educação, da Agricultura Pecuária e Abastecimento, do Desenvolvimento Agrário, do Meio Ambiente e da Ciência e Tecnologia. Foi instituída pela portaria nº 177, de 3/7/2006, com finalidade principal de construir, aperfeiçoar e desenvolver políticas públicas para inclusão e incentivo a abordagem da agroecologia e de sistemas orgânicos de produção nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino, bem como no contexto das práticas e movimentos sociais, do mundo do trabalho e das manifestações culturais (BRASIL, 2009, p. 04).

A diversidade existente entre os cursos de agroecologia passa a ser objeto de interesse nas pesquisas sobre a formação agroecológica. Visando entender os processos de origem, a implantação, o desenvolvimento e as perspectivas desses cursos é que este estudo vem se desenhando. No momento são diversos cursos, cada qual com suas particularidades dependendo dos níveis e modalidades, bem como sua origem e público-alvo. Acreditamos que a aproximação com a educação do campo e a cultura popular, atrelada ao saber científico em bases ecológicas, só tem a contribuir com a emancipação dos sujeitos, colocando-se contra o modo de produção e de socialização hegemônico alicerçado numa estrutura agrária do latifúndio e da grande empresa agrícola, que prosperou no Brasil com a distribuição desigual da terra e de renda e a degradação ambiental.

Os cursos de agroecologia no Brasil

Estão registrados no MEC 111 cursos de Agroecologia em todo Brasil, entre técnicos, tecnológicos e bacharelados. Sendo na Região Nordeste 39 cursos (28 técnicos e 11 superiores); Região Sul 28 (23 técnicos e 5 superiores); Região Sudeste 24 (21 técnicos e 3 superiores); Região Norte 13 (8 técnicos e 5 superiores) e Região Centro Oeste 7 (5 técnicos e 2 superiores)³.

³ Estes números referem-se ao banco de dados de cursos registrados no MEC, porém necessita de um estudo mais detalhado, no contato com as instituições para saber se estes dados refletem a realidade, na medida em que alguns cursos são extintos, outros não se consolidaram e ainda há cursos que são projetos de editais e não são ofertados regularmente pela instituição.

Tabela 01 – Cursos de Agroecologia no Brasil/Região

Nordeste		Norte		Centro Oeste		Suldeste		Sul	
AL	3	AC	4	DF	1	ES	0	PR	12
BA	20	AP	1	GO	0	MG	6	SC	11
CE	1	AM	4	MT	5	RJ	1	RS	5
MA	1	PA	2	MS	1	SP	17	28	
PB	4	RO	1	7		24			
PE	4	RR	0						
PI	1	TO	1						
RN	2	13							
SE	2								
38									

* Dados oferecidos pelo MEC/SETEC em 2012

Alguns cursos se consolidaram através de críticas de sujeitos do campo ao ensino convencional das escolas técnicas. Surgiram cursos motivados pelo crescimento da produção orgânica e da demanda por este tipo de produto. Existiam cursos que já apresentavam essa abordagem e que passaram a se denominar por Agroecologia através do Catalogo Nacional dos Cursos Superiores, de Tecnologia e de Nível Médio do MEC (BRASIL, 2009). E outros oriundos da articulação dos movimentos sociais do campo com as instituições de ensino, como a Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA). Merece destaque esta iniciativa como uma das primeiras a consolidar um processo formativo profissional como curso tecnólogo em agroecologia, uma iniciativa entre Via Campesina, com apoio do Governo do Estado do Paraná e a Universidade do Federal do Paraná, além do apoio do Governo da Venezuela⁴.

Os cursos de nível técnico são ofertados por Colégios Estaduais, Colégios Técnicos, Centro de Educação Profissional ou Institutos Federais, somando um total de 85 cursos. Encontramos 33 cursos técnicos espalhados pelos Institutos Federais, em diferentes *campi*. Outros cursos são ofertados em Colégios Técnicos vinculados a Universidades como os da UFRRJ, UFPR, UTFPR e UFSM.

⁴. Maiores informações sobre esta iniciativa podem ser encontradas no blog da Instituição <<http://escolalatinamericanadeagroecologia.blogspot.com.br>>.

Observamos que todos estes cursos técnicos são oferecidos em diferentes modalidades e metodologias, como: cursos concomitantes com o ensino médio, cursos pós-médio, presenciais, a distância, na modalidade EJA e alguns mediados pela Pedagogia da Alternância. Encontramos registros de cursos criados para atender demandas específicas regionais e de movimentos sociais do campo, outros vinculados a projetos de extensão ou pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Temos como exemplo o ETEC de Teodoro Sampaio que em 2010 ofereceu 120 vagas para moradores de áreas de assentamentos dos municípios de Euclides da Cunha, Rosana e Teodoro Sampaio. Também é o caso do Colégio Técnico da Unicamp, onde o curso aconteceu via um programa de Educação do Campo entre 2008 e 2010. Os cursos do IFPR são ofertados com recursos do PRONERA no Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia – CEAGRO, no assentamento Jarau, em Cantagalo; uma segunda unidade em Rio Bonito do Iguaçu, no assentamento Ireo Alves; na Escola José Gomes - EJG sede do Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITEPA, assentamento Antônio Companheiro Tavares, em São Miguel do Iguaçu e na Escola Milton Santos - EMS em Maringá. Foi criado entre os anos de 2009 a 2010 o curso técnico em agroecologia em 5 Escolas Estaduais do Campo no estado do Mato Grosso, sendo 2 destas escolas em áreas do Projeto de Assentamento Rural. E a escola do MST do Km 41 da estrada de São Matheus e Nova Venécia no Espírito Santo.

Quanto aos cursos Superiores, dos 26 cursos registrados no MEC, 11 estão nas Universidades, sendo na UFSCAR, UFPB, UEPB no grau de bacharelado e na modalidade presencial; na UNC (Santa Catarina) o bacharelado é na modalidade à distância em vários municípios. De grau tecnológico são encontrados na UEMS, UFRB, UFPA, UFCG, UFPR, URCAMP e na UEA nos municípios de Itacoatiara e Paratins. Os outros 13 cursos de tecnólogo em agroecologia estão nos Institutos Federais: IFPE, IFAM, IFPA, IFS, IFSP, IFSertão-PE, IF Baiano, IFPR, IFAC, IFCE, IFRN, IFPB (2 cursos nos municípios de Souza e Picuí). E 2 cursos de bacharelado no IFSEMG nos *campi* Rio Pomba e Santo Dumont.

Constatamos também a existência de cursos superiores de Educação do Campo com formação em Agroecologia, como por exemplo, o da UFRRJ onde o curso de

Licenciatura em Educação do Campo, oferecido em 2010 via Edital do PRONERA, apresentava em uma de suas áreas de conhecimento Agroecologia e Segurança Alimentar.

A criação desses cursos vinculados aos Movimentos Sociais encontra-se no bojo do movimento de luta dos sujeitos assentados pelo direito à educação, potencializada pela luta por Reforma Agrária “Por uma Educação do Campo” e de construção de um Projeto Popular de Desenvolvimento para o Campo (GUHUR e SILVA, 2010).

Como podemos observar a Agroecologia no Brasil vêm se desdobrando em meio de processos de resistência, intimamente ligados às lutas camponesas. Esta ciência passa a ser apropriada pelos movimentos sociais do campo, como estratégia de formação para o desenvolvimento da autonomia na produção de alimentos.

A educação escolar no campo durante seu processo histórico sofreu com a negligência pelo poder colonial, inspirada nos princípios de contrarreforma. Nas primeiras décadas do Século XX, percebendo a importância da educação no discurso de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo, se introduziu a educação rural na ordem jurídica brasileira, porém se tratava de escolas com pedagogias bancárias, importadas com o paradigma urbano (PEREIRA, 2009).

Somente após a década de 90 os movimentos sociais do campo se organizaram e fizeram surgir no cenário brasileiro a Educação do Campo. O marco deste movimento foi o *1º Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA*, em junho de 1997, evento realizado em parceria entre o GT-RA (Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária) da Universidade de Brasília, o MST e o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Neste contexto, em abril de 1998 nasce o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária – PRONERA, com o objetivo de fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária promovendo o acesso à educação formal de trabalhadores, em todos os níveis, utilizando de metodologias voltadas para as especificidades do campo (PEREIRA, 2009).

Posteriormente, em junho de 1998, ocorreu em Luziânia – GO, a *1ª Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo*, onde a bandeira da educação se consolida numa dimensão indissociável na luta pela Reforma Agrária, impulsionando o debate pela construção e implementação de políticas públicas de Educação do Campo

nos assentamentos dos trabalhadores sem-terra. Desde então, os movimentos sociais organizados do campo estão avançando significativamente em suas lutas por uma educação do campo que de fato articule e favoreça a implementação de um projeto agroecológico de desenvolvimento não só para o campo, mas no processo produtivo como um todo (FOERSTE, et al., 2008).

No início do PRONERA predominavam os cursos voltados para a alfabetização e a escolarização primária de assentados. Posteriormente foi sendo incorporados ao programa ações que integrassem outras áreas do conhecimento, desenvolvendo ações de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e cursos profissionalizantes de nível médio, superior e especialização. Neste sentido o programa buscou o envolvimento de instituições representativas com Institutos Federais e Universidades, estimulando projetos de educação profissional, principalmente no campo das Ciências Agrárias, dada a importância desse tema para a consolidação produtiva dos assentamentos.

O estreitamento de laços entre universidade e entidades/movimentos sociais tem sido proporcionado pelas políticas públicas provenientes de programas como o PROJOVEM, PROCAMPO, TERRITÓRIOS DA CIDADANIA, SABERES DA TERRA, especialização do tipo RESIDÊNCIA AGRÁRIA, LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, financiamentos concedidos pela SECAD/MEC, MDA/INCRA e apoio a projetos ligados à Ciências Agrárias pelo CNPq (OLIVEIRA et al., 2012).

Cabe ressaltar, que esta relação entre movimentos sociais e Instituições, tem contribuído com o diálogo na construção de base intelectual-prática e a socialização científica do campo acadêmico.

Nesse contexto, voltamos nosso olhar para a política e o saber/fazer na educação do campo, pois os processos de (des) territorialização intensificam a revelação das permanências, regularidades, ambiguidades, e ressaltam as tensões para mudanças identitárias (OLIVEIRA et al, 2012, p.182).

Assim, segundo a autora, a Educação o Campo não é feita pela Universidade, mas pelos movimentos sociais em rede de subjetividades, e tem as Instituições de ensino como espaço organizativo e social de recontextualização de saberes e práticas, que são representações simbólicas afirmativas para novas identidades emancipatórias.

Baseado neste discurso, os movimentos sociais do campo, no contexto de insatisfação e insustentabilidade do modelo tecnológico de produção, vem se articulando com o movimento da construção do conhecimento agroecológico junto às Instituições. No horizonte da construção de um projeto de desenvolvimento sustentável para o campo, os movimentos sociais encontram nesta perspectiva uma formação que orienta a reafirmação da identidade camponesa no enfrentamento ao agronegócio e ao poder hegemônico. O marco deste processo foi o *V Congresso Nacional do MST*, realizado em 2000, onde a agroecologia se converte em objetivo estratégico no Movimento (GUHUR e SILVA, 2010).

A agroecologia, vista a partir de uma forma de organização de vida social e produtiva, torna-se capaz de promover a construção de conhecimentos estruturantes voltados a criar condições intelectuais e objetivas de sujeitos orgânicos dos movimentos sociais que participam das lutas por reforma agrária. No entanto para que estes saberes, consolidados nas experiências cotidianas dos sujeitos e atores políticos do campo sejam incorporados na formação, fez-se condição a construção de uma filosofia e metodologia de formação, que por muitos vem sendo denominada de ‘alternância’. (OLIVEIRA E LOPES, 2011, p.33)

Uma característica pedagógica desses cursos é a formação por alternância, mediado pelos saberes organizativos do campesinato e acadêmico, que dialogam entre Tempo Escola e Tempo Comunidade.

A pedagogia da alternância é oriunda de experiências da Itália e da França, e começou a ser adotada no Brasil pelas Escolas Família Agrícola (EFA's) em 1969. A EFA é um sistema educativo em que a formação por alternância é sua base metodológica específica. Apresenta conexões com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, que compreende a “educação como processo de conscientização”. Para Paulo Freire, aprender tem sentido quando nos envolvemos no compromisso de transformar a realidade, neste sentido, o educador e o educando aprendem e ensinam ao mesmo tempo (BEGNAMI, 2004).

Nesta pedagogia, a formação acontece em espaços alternados entre *tempo e escola*, onde o educando dialoga com prática científica e se apropria de saberes teóricos e *tempo comunidade*, quando ele coloca em prática seu aprendizado e busca contextualizar seus conhecimentos com a realidade. Neste ir e vir do saber/fazer, o educando vai dando sentido à teorização, enquanto o educador exerce o diálogo com a

realidade desses sujeitos buscando alternativas para a transformação mediada pela práxis. Percebe-se neste sentido um processo dialético, no qual os esses sujeitos são desafiados a desenvolver sua autonomia na medida do possível, estabelecendo uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamental aos alunos e sua experiência social, assim como na perspectiva de Paulo Freire sobre o respeito aos saberes do educando na pedagogia da autonomia.

Dentre as teorias pedagógicas adotadas pelos movimentos sociais populares como estratégia de formação, a alternância se destaca no ensino da agroecologia, pois o diálogo com os saberes do campo é fundamental para o desenvolvimento desta ciência. Sendo assim, muitas experiências de Educação do Campo têm optado por esta metodologia, como afirma Oliveira et al. (2012), por se tratar de uma proposta socioeducativa que pressupõe processo de gestão participativa e organicidade política que entrelaçam abordagens críticas configurando novos espaços de capacitação e de cultura.

Entendemos a partir de então a aproximação entre os saberes da agroecologia com a Educação do Campo, no sentido de uma formação não somente técnica, mas de uma construção política e social da realidade do campo através de um processo educativo amparado em metodologias específicas, a exemplo da alternância, para o diálogo de saberes na construção deste conhecimento.

Os movimentos sociais associados ao desenvolvimento do novo paradigma agroecológico e a prática produtiva do meio rural não são senão parte de um movimento mais amplo e complexo orientado em defesa da transformação do Estado e da ordem econômica dominantes. (LEFF, 2002, p. 47)

Para o autor a interação entre os saberes científicos com os movimentos do campo se constitui numa articulação de uma economia global sustentável, por um processo de reapropriação social da natureza. Uma vez que a ciência tem tirado de nós o sentimento de “fazer parte” da natureza como ser orgânico, e tem nos colocado como ser “manipulador” da mesma numa racionalidade econômica “contra natura”. Leff (2002) nos descreve sobre a necessidade da construção de uma “racionalidade ambiental” e aponta a agroecologia como uma ciência que permite a interação dos processos sociais, naturais, culturais e econômicos articulados ao processo de transformação social.

Entendendo a agroecologia como filosofia e uma ciência oriunda de um sistema social que se questiona sobre as degradações ambientais devido a massiva intervenção do homem sobre a natureza. A formação por alternância destaca-se como sendo um modelo curricular e de educação integral para socialização, problematização e transformação da realidade, não se limitando somente as atividades de profissionalização para ensinar indivíduos a plantarem orgânicos. Nesses cursos os fundamentos e a metodologia de cada experiência dos atores políticos vão dando sentido a instrumentalização didática pelas contextualizações locais/regionais, desses sujeitos que cotidianamente travam a luta social pela terra.

A educação do campo pela tendência crítico-dialética adota novos espaços de conhecimento socioambiental e cultural referenciado a partir das experiências dos atores e sujeitos (OLIVEIRA e LOPES, 2011). Assim o estreitamento que acontece pela pedagogia da alternância entre os saberes científicos e populares, entre teoria e prática, vai dando força a articulação da agroecologia e configurando uma nova tendência de formação. São experiências oriundas dos movimentos sociais do campo e instituições de ensino que visam a construção de um modelo de formação orientado pela reflexão crítica do processo produtivo e do sistema social que vivemos.

Como pudemos observar, a agroecologia propõe uma nova abordagem do sistema de ensino, uma tendência que vai ser desenhada pelas experiências, sem perder de vista os seus princípios, mas orientada por metodologias ainda em processo de experimentação. Certamente todos esses fatores geram uma demanda na formação docente para o ensino da agroecologia, acreditamos que as pesquisas sobre tais experiências deste paradigma na educação formal podem auxiliar na formulação de propostas que orientem as Políticas Públicas de diretrizes para o ensino agroecológico.

Paradigma da agroecologia no campo da educação

No campo do ensino agrícola fica evidente, desde então, o embate entre duas perspectivas de formação. De um lado destaca-se aquela fundamentada na agricultura moderna nos moldes da Revolução Verde preconizada pelo agronegócio. Outro modelo, contraposto, aborda e pratica a produção segundo os conceitos ecológicos e a justiça social para o desenho de agrossistemas sustentáveis: a agroecologia.

Sem ainda ser compreendida como um saber/fazer unificado e amplamente adotado pela academia esta ciência se configura a partir das experiências de trabalho geradas na organicidade dos movimentos sociais e também de práticas agrícolas muito antigas, que ao serem negligenciadas pela ciência moderna, foram se perdendo como saberes. Jesus (1996, p.1) considera “... *a agroecologia como um novo paradigma ainda em construção, apoiando-se em recentes descobertas científicas e incorporando os conhecimentos tradicionais dos agricultores*”.

Recentemente começaram a surgir os cursos de agroecologia no Brasil, na medida em que foram surgindo políticas públicas de fortalecimento a Educação do Campo e também ao movimento da Agroecologia com o investimento de recursos para a estruturação de espaços de educação, pesquisa e extensão. Como exemplo, temos os editais de criação dos Núcleos de Agroecologia, de pesquisas e projetos fomentados pelo CNPq que abordam o tema. Estas iniciativas tem permitido aos movimentos sociais do campo a conquistar espaços políticos em âmbito institucional e fortalecer estas articulações.

A inserção da agroecologia na educação formal começou a ser debatido entre estudantes e educadores nos anos 1980, a partir de questionamentos dos sujeitos que não concordavam com uma agricultura baseada na adoção de técnicas e o modo de produção agressivo ao ambiente natural que vinham destruindo os grandes biomas. De acordo com Aguiar (2010), este processo vem sendo desenhado pelos centros acadêmicos, grupos de agricultura alternativa e grupos de estudos que conduzem iniciativas procurando manter a discussão sobre agroecologia dentro das Instituições.

A agroecologia tem figurado no campo da educação formal de muitas formas, nos últimos anos, principalmente a partir dos anos de 2000. As principais formas de institucionalização tem se dado pela oferta de uma ou outra disciplina oferecida aos cursos ligados às Ciências Agrárias ou, ainda, no formato de cursos de Agroecologia de nível médio/técnico, superior e de pós-graduação.

A criação desses cursos tem gerado no interior dessas instituições uma questão primordial: construir cursos de agroecologia ou “ecologizar” os cursos existentes. Sendo assim, cabe uma proposta formativa que apenas faça a internalização dos paradigmas da agroecologia nos cursos tradicionais? A quem interessa a agroecologia como processo

de produção do conhecimento e de identidades afirmativas? Segundo Costa (2010), tal proposta é coerente, entendendo-se o espaço acadêmico como um *locus* de debate de ideias e proposições das distintas escolas e correntes do pensamento humano. Muitas destas experiências são originárias do protagonismo dos movimentos sociais, como é o caso dos cursos de Educação do Campo e de alguns cursos técnicos e tecnólogos em agroecologia.

Esta temática se relaciona com a crise de paradigmas da ciência, colocando em questionamento um pensamento científico em debate na linha dos que trabalham com pesquisas no campo dos agrotóxicos, dos fertilizantes químicos e da engenharia de modernização e industrialização do campo. Tal questão nos leva a refletir sobre o papel da Universidade, o de dialogar com as diferentes vertentes de pensamentos e linha de pesquisas, mesmo que sejam em caminhos contrapostos.

A Universidade apresenta a diversidade de opiniões, mas não pode ser uma estrutura monolítica, possuidora de uma verdade absoluta (no caso o modelo agrícola convencional), aplicável a todas as situações e circunstâncias e impermeáveis à crítica e à avaliação. [...] Não existem verdades absolutas, tudo é relativo e em constante mutação, e, se as pessoas assim pensarem e agirem, criam-se as condições para as transformações e o surgimento de novos paradigmas para a necessária evolução (JESUS, 1996, p. 03).

A criação de cursos de agroecologia parece tencionar a relação com a Ciência Agrônômica, colocando em posições opostas o modelo de formação do agroecólogo e do agrônomo. Para Jesus (1996) os cursos de agronomia devem se contextualizar em nível local, regional, estrutural, nacional e internacional. E assim apontar a vertente formadora baseada na realidade dos agricultores, aumentando a interação Sociedade-Universidade permitindo a atuação de extensão rural voltadas para os problemas concretos. Neste sentido o autor se refere a integrar a ênfase da agroecologia nos cursos tradicionais de agronomia.

Esta proposta merece algumas considerações sobre os empecilhos da acadêmica com respeito aos preceitos paradigmáticos e institucionais. De acordo com Costa (2010) o “... *referencial teórico-conceitual e analítico adotado na agronomia é de natureza cartesiana, especialista, compartimentada, enquanto a agroecologia prioriza uma matriz teórica holística, interdisciplinar, generalista, totalizante*” (p. 27).

Para Caporal (2009) as formas compartimentadas de ver e estudar a realidade, não contempla a formação agroecológica, pois esta busca integrar os saberes históricos dos agricultores aos conhecimentos de diferentes ciências numa abordagem transdisciplinar. Ele nos coloca que

... a Agroecologia não se situa no paradigma convencional, cartesiano e reducionista, no paradigma da simplificação (disjunção ou redução), pois, como ensina Morin, este não consegue reconhecer a existência do problema da complexidade. E é disto que se trata, reconhecer que nas relações do homem com outros homens e destes com o meio ambiente, estamos tratando de algo que requer um novo enfoque paradigmático, capaz de unir os conhecimentos de diferentes disciplinas científicas com os saberes tradicionais (CAPORAL, 2009, p. 15).

Neste sentido, fica exposto que esta perspectiva preza uma reestruturação nos moldes da formação profissional, prevalecendo uma abordagem holística, uma proposta de uma nova pedagogia baseada na análise crítica na prática e na teorização dos processos agrícolas. Assim como nos apresenta a importância dos princípios científicos neste processo de formação, porém, não se reduzindo a eles. O que fica claro neste sentido é sobre tal processo de ruptura com a formação tradicional, observada como a opção de alguns cursos ao construir em uma nova proposta de formação, os cursos de agroecologia.

O modelo problematizador (BORDENAVE, 1993), através do qual os alunos primeiro entram em contato com a realidade concreta, para depois passar pela TEORIA/TEORIZAÇÃO e a partir daí encontrar as respostas mais adequadas aos problemas a serem enfrentados no trabalho com a agroecossistemas, é muito mais adequado às necessidades de formação de profissionais aptos a atuar na área da agrícola/agrária e, especialmente, daqueles que querem dedicar-se à Agroecologia. (JESUS, 1996, p. 02)

Também o poder político e econômico não deve ser ignorado, uma vez que o financiamento de pesquisas pelo setor privado nas Universidades Públicas gerou a criação de laboratórios que realizam pesquisas para as empresas multinacionais agrícolas de adubos químicos, agrotóxicos e espécies transgênicas. Toda essa estrutura é incompatível com os pressupostos da agroecologia que visa à autonomia do agricultor, sem a necessidade de aporte de insumos e energia externa (COSTA, 2010). Outra questão colocada pelo autor, diz respeito à cultura institucional, o reduzido envolvimento do corpo docente com trabalhos de extensão, que enfraquece o diálogo

entre o saber científico e o tradicional, sendo que esta é a base da construção do conhecimento agroecológico.

Essas questões se direcionaram para a criação de um novo curso ao invés da incorporação dos paradigmas agroecológicos nos cursos convencionais da agronomia. Porém este debate ainda é emergente nos eventos desta área, pois retrata um paradoxo: ao mesmo tempo em que se reconhece haver uma significação histórica e social que coloca aos cursos de agronomia enquanto formadores para o agronegócio; por outro lado, se reconhece que muitos dos atuais pesquisadores da agroecologia são agrônomos formados no modelo tradicional, pelo fato de não existirem na época de sua formação cursos de agroecologia.

Sendo assim uma das questões pertinentes à reflexão neste trabalho diz respeito ao processo formativo dos educadores da agroecologia e à criação de cursos adequados a essa nova concepção formativa. Necessitamos desta forma, entender como estes cursos de agroecologia estão se configurando, em quais leituras e referenciais teóricos estão amparados, quais educadores estão envolvidos nesse processo ou quais seus problemas e avanços em direção a uma educação mais comprometida com o desenvolvimento rural, a sustentabilidade da produção agropecuária e florestal e com a educação do campo (BRASIL, 2009). Pois

... a Agroecologia requer educadores portadores de formação compatível com novas bases epistemológicas e que possam contribuir mediante novas abordagens pedagógicas, metodológicas, técnicas, etc., distintas das ciências agrárias convencionais. [...] uma formação que viabilize a democratização do saber científico e tecnológico tratando na perspectiva histórico/crítica por meio do resgate do vínculo entre conhecimento, trabalho e relações sociais. (AGUIAR, 2010, p. 05)

Como podemos observar no processo histórico de formação profissional das Ciências Agrárias, a agroecologia ainda constitui um referencial recente na educação formal, sendo assim nos interessa compreender primeiramente quem são esses educadores que atuam nesta área? De que forma aconteceu/acontece o seu processo formativo? Acreditamos que essas respostas, encontradas através de uma leitura da trajetória de vida desses atores, podem nos indicar parâmetros para compreender como os cursos de agroecologia vêm se consolidando e como esta proposta pode auxiliar na

formação de educadores para esta área em meio à crises paradigmática no campo da educação profissional e tecnológica.

CAPÍTULO 2 - IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS

Um diálogo teórico sobre identidades

As transformações ocorridas no universo ao nosso redor parecem estabelecer íntima relação com os processos identitários. O rompimento e/ou a assimilação de diferentes filosofias, paradigmas e valores, vivenciados por experiências, ou apresentados a nós durante alguma situação, nos levam a refletir sobre nossas opiniões, hábitos e atitudes. Estabelecendo assim uma construção pessoal que vai além do corpo, mas que se projeta para o universo em torno do indivíduo através das suas ações. Porém nem sempre somos convidados a fazer aquilo com o que nos identificamos, pois as necessidades que podem surgir no cenário de nosso cotidiano podem também nos levar a executar ações estimuladas, ou às vezes pressionadas pelo ambiente ou por alguma situação. Neste sentido falar de identidades nem sempre é dialogar com realidade vivenciada, ou com o projeto de vida que se traça num determinado momento. É necessário um estudo mais profundo das vertentes de pensamentos teóricos sobre a constituição das identidades. E para isto dedico este primeiro tópico do capítulo, na intenção de dialogar com autores referenciais sobre a teoria da Identidade.

Para Stuart Hall (2000) o conceito de identidade é demasiadamente complexo e ainda pouco compreendido nas ciências sociais, o que se torna impossível conceituar e oferecer afirmações conclusivas sobre tal teoria. Para tanto preferimos inicialmente utilizar de algumas proposições teóricas no objetivo de nos aproximar de um conceito do tema “identidade” para a pesquisa em questão. Temos então por objetivo reunir os argumentos e aportes teóricos que nos levarão a construção do estudo sobre a temática.

Não seria possível falar de um tema tão complexo sem explorar a sua relação com o padrão de vida do mundo contemporâneo. Estaremos falando de indivíduos humanos, e suas relações psicológicas na construção de um “ser”, de um sujeito situado que vivencia suas relações sociais e que habita num sistema econômico e cultural. Todas

essas dimensões apontam para uma organização deste estudo sobre identidade atrelado ao tema da sociedade contemporânea.

Segundo Hall (2000) o cenário econômico e social gerado pela globalização, parece estabelecer uma fragmentação cultural, constituindo uma “crise de identidade” para o indivíduo. As transformações ocorridas na sociedade moderna, denominada de “pós-modernidade”, direcionam para modificação estrutural que também produz mudanças nas identidades pessoais dos sujeitos integrados. Para o autor, o sentimento de incerteza na modernidade tardia, gerado pelas correntes transformações em ritmo acelerado, estabelece uma descentralização do indivíduo em seu universo cultural, transpondo esta ação para a não fixação de uma identidade concreta.

Para explorar a teoria sobre o jogo das identidades em movimento na pós-modernidade, Stuart Hall examina três diferentes concepções de identidades, sendo a identidades do:

a) **Sujeito do Iluminismo** – baseado numa concepção de existência de um núcleo interior que ia se desenvolvendo durante a existência do indivíduo, porém a identidade permanecia no centro essencial do eu.

b) **Sujeito Sociológico** – se trata de uma concepção clássica, onde a identidade é formada pela interação do núcleo interior com as relações sociais. Ainda existe um centro essencial, mas este é constituído numa interação com o mundo público. *“A identidade, então costura [...] o sujeito a sua estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.”* (HALL, 2000, p.12)

c) **Sujeito pós-moderno** – com as fragmentações das paisagens culturais as identidades não conseguem permanecer estáveis; para o autor este sujeito não apresenta uma identidade fixa, essencial ou permanente. *“O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.”* (HALL, 2000, p.13)

As modificações estruturais da sociedade globalizada parecem romper com a centralização do indivíduo numa identidade fixa. A intensidade e o ritmo das

transformações na modernidade tardia alteram significativamente o modo de vida e as características íntimas dos indivíduos, gerando um processo de descontinuidade e ruptura internas. A sociedade contemporânea, caracterizada pelas diferenças e antagonismos sociais, desintegra a identidade sólida produzindo diferentes posturas dos sujeitos, ou seja, desloca a ‘identidade’ para a formulação de ‘identidades’ provisórias (HALL, 2000). Esta fragmentação dos sujeitos se articula por um processo descontínuo de modificações, mantendo a identidade sempre aberta, ou seja, sempre conveniente à situação. Esta característica do sujeito pós-moderno sustenta a ideia de “crise de identidade”, onde o indivíduo não é mais unificado em um “centro”, sendo capaz (ou pressionado) a assumir diferentes posições diante de contextos distintos.

A trajetória histórica da sociedade representada pelos três sujeitos classificados por Stuart Hall nos faz compreender como chegamos ao sujeito pós-moderno descentralizado. A concepção de identidade no Iluminismo estava ancorada no individualismo do ser, porém, como explica o autor

É agora um lugar-comum dizer que a época moderna faz surgir uma forma nova e decisiva de *individualismo*, no centro da qual erigiu-se uma nova concepção do sujeito individual e sua identidade. Isto não significa que nos tempos pré-modernos as pessoas não eram indivíduos mas que a individualidade era tanto ‘vívida’ quanto ‘conceptualizada’ de forma diferentes. As transformações associadas a modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. (HALL, 2000, p.25)

A sociologia, neste sentido, contribuiu para a integração do indivíduo na construção social, preenchendo o espaço entre “interior” e “exterior” na análise da identidade. Porém, segundo Hall (2000) o caráter de “descentramento” do sujeito cartesiano, foi gerado por diferentes avanços das teorias sociais no período da modernidade tardia, dentre os quais me reporto ao postulado de Freud e sua contribuição na concepção de identidade. A descoberta do inconsciente trouxe importantes contribuições no entendimento da formação do sujeito a partir das suas relações pessoais e o campo do sentimento. Tal avanço corresponde a uma teoria de construção infinita da identidade.

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre suas unidades. Ela

permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’. (HALL, 2000, p.38)

Tendo como base a contribuição da psicanálise Freudiana para o entendimento do conceito de identidade, podemos entender que o processo de construção nos leva a nos identificarmos com determinados simbolismos em busca do prazer e da plenitude. Portanto este processo de identificação está sempre em andamento, desmoronando a teoria da identidade como algo acabado.

O “sujeito fragmentado” de Stuart Hall tem uma gama de diferentes identidades dentre as quais ele pode escolher, ou a qual lhe for conveniente no momento. Tal conjuntura possibilitada pelos efeitos da globalização na dimensão cultural tem uma íntima relação no jogo de construção das identidades do sujeito pós-moderno. Esta leitura sobre os processos identitários nos remete a pensar sobre o tema da diversidade no cenário social. A aceitação de diferentes formas de pensar, de agir, de vestir, etc. parece ser uma das marcas da sociedade contemporânea, onde a luta pelos direitos humanos é frequente nos diferentes movimentos e espaços políticos. Outra característica da sociedade atual é o acesso, rápido e prático, aos meios de informação e comunicação, através das tecnologias. As tecnologias também contribuem para a mobilidade virtual, a presença dos *ciber-espaços* possibilita o indivíduo a ser e estar em diferentes contextos, sob distintos “personagens”.

Como podemos observar, a dimensão cultural no presente quadro social gera um espectro de possibilidades, de rumos para a construção da identidade. Tal configuração permite que os sujeitos viagem pelo jogo das identidades, construindo e desconstruindo identidades provisórias e abertas às outras possibilidades, advindas das vivências que a vida pode oferecer na sua trajetória.

Por mais que este processo pareça interessante num jogo de diversidade e opções, pode ser também perturbador o deslocamento de um eixo seguro de si, na interrogativa do “quem eu sou?”, ou “a quem pertenço?”. Pensar neste sentido que o sujeito não “é”, ele “está sendo”, em constante processo de transformação, não anula a necessidade de “pertencimento”, mesmo que seja momentâneo, esta escolha deve ser feita, uma vez que este indivíduo se encontra numa rede de subjetividade tecida pela vivência social. Nesta dimensão Zygmunt Bauman (2005) nos leva a refletir sobre o conceito de “comunidade”, no qual “*as identidades se referem como sendo as entidades que as*

definem” (p.17). O autor nos apresenta uma teoria sobre as “comunidades fundida por idéias”, no qual a identificação com alguma questão ou angústia aproxima os sujeitos em rede de subjetividades. A solitária construção da identidade une os sujeitos com suas experiências individuais e criam um espaço comum de compartilhamento de ideia, fornecendo um momento de alívio da solidão (BAUMAN, 2003).

O caráter do “pertencimento” assim como da “identidade” não pode ser cristalizado, uma vez que, como afirma Bauman (2003), são negociáveis e renegociáveis por toda vida segunda as escolhas feitas pelos indivíduos. Porém enquanto o “pertencimento” a alguma comunidade for necessário, a ideia de “ter uma identidade” é indispensável. Esta afirmação não tem por objetivo construir a ideia de uma identidade fixa, mas nos leva a refletir sobre a possibilidade do pertencimento estabelecer uma identidade peculiar a um grupo, principalmente aos olhos dos “outros” que nos assistem. Como afirma o autor,

Poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma ‘comunidade de ideias e princípios’, sejam genuínas ou supostas, bem-integradas ou efêmeras, de modo que a maioria tem problemas a resolver [...] Poucos de nós, se é que alguém, são expostos a apenas uma ‘comunidade de ideias e princípios’ de cada vez, de modo que a maioria tem problemas semelhantes [...] As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar alerta constantemente para defender as primeiras em relação às últimas (BAUMAN, 2003, p.19).

O fato de pertencer a uma comunidade estabelece relações de identificação, e as aproximações entre o grupo configuram uma identidade para o mesmo, mas esta identidade da comunidade não é a identidade do indivíduo. Sendo assim, não pertencemos integralmente a somente uma comunidade, visto que a diversidade de ideias e possibilidades nos desloca para outras comunidades de interesses semelhantes.

Mas sermos identificados pelo “pertencimento” pode construir tensões no jogo das identidades. Desta forma, reportando novamente ao autor, conciliar “liberdade” e “segurança” dentro do contexto das comunidades é uma tarefa extremamente difícil, uma vez que *“estas duas qualidades são, ao mesmo tempo, complementares e incompatíveis”* (BAUMAN, 2003, p.24). No deslocamento das identidades entre diferentes comunidades não nos sentimos nem totalmente seguros, e nem totalmente libertos, ou nas palavras de Bauman *“Pode-se até começar a sentir-se chez soi, ‘em*

casa', em qualquer lugar – mas o preço a ser pago é a aceitação de que em lugar nenhum se vai estar totalmente e plenamente em casa.” (BAUMAN, 2005, p.20).

Esta dimensão do pertencimento no âmbito das identidades é uma discussão um tanto quanto complexa, para melhor compreendê-la vou contextualizar o discurso numa experiência pessoal. Eu pertenço a uma comunidade religiosa, a Umbanda, esta possui identificações que aproximam os sujeitos que as integram, porém faz parte do ritual a prática do “despacho” de materiais inorgânicos em ambientes naturais, como matas e cachoeiras. Em outro espaço faço parte de uma comunidade de pensamento ecológico de conscientização ambiental, que é contra tal atitude da outra comunidade a que também pertenço. De um lado posso ser identificado como umbandista e de outro como ambientalista, esta fragmentação gera uma tensão entre a minha relação com as comunidades a que pertenço, gerando uma crise de identidade. Ao mesmo tempo não conseguindo estabelecer total segurança e nem total liberdade nas duas comunidades, não sendo, pois nem umbandista e nem ambientalista íntegro aos olhos de quem me assiste. Mesmo não concordando com as práticas do “despacho” e tentando levar as ideias de outra comunidade (ambientalista) para uma comunidade religiosa tradicional, não consigo estabelecer total integridade em nenhuma das duas, pois sou a ponte que media tal discurso dentro dos dois grupos. Este seria então um exemplo da dimensão do “pertencimento” em relação ao jogo das identidades, no qual fica evidente a existência de tensões entre liberdade e segurança no contexto de uma comunidade.

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma existência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, 'nem-um-nem-outro', torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser “identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto. (BAUMAN, 2003, p.35, grifo do autor)

O que estaria em debate seria a perda de uma identidade estável, embasada na segurança do pertencimento, num mundo admirável de oportunidades fugazes, onde inexistente a segurança sólida e a identidade rígida se torna improvável. Sendo assim a “identificação” passa a ser uma estratégia importante dos indivíduos em busca de um

“nós” a quem possa recorrer. Para isto a existência de comunidades se faz importante enquanto lugares em que o sentimento de pertencimento nos afasta do sentimento de solidão e abandono (BAUMAN, 2003). Esta afirmação parece trazer um retrato de segurança, mas em atrito com a liberdade torna estes espaços provisórios, ou nas palavras do autor “comunidades guarda-roupa”, que são de curta duração e carecem de compromissos. A configuração social da “multiculturalidade” na era da globalização nos trouxe a insegurança do pertencimento, potencializado pela era tecnológica a individualização tornou-se um recurso para o movimento das identidades.

Encontramos pessoas andando pelas ruas conectadas ao seu fone de ouvido, grupos de jovens reunidos, mas cada um conectado com seu celular. A interação entre as pessoas parece estar cada vez mais “virtual”, nas redes sociais, em salas de bate papo, onde o sujeito pode ser quem quiser, falar o que quiser, com quem quiser. Toda essa configuração contribui no deslocamento das identidades, fazendo que esta seja cada vez mais plural, e sofra rupturas e assimilações em ritmos acelerados.

Em nosso mundo de ‘individualização’ em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e a pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-modernas de identidade coabitam, mesmo localizadas em diferentes níveis de consciência. Num ambiente de vida líquido-moderno, as identidades talvez sejam as encarnações mais comuns, mais aguçadas, mais profundamente sentidas e perturbadoras da *ambivalência*. É por isso, diria eu, que estão sendo firmemente assentadas no próprio cerne da atenção dos indivíduos líquido-modernos e colocados no topo de seus debates existenciais. (BAUMAN, 2003, p.39, grifo do autor)

A expressão “modernidade líquida” teorizada por Bauman correlaciona o estágio físico de fluidez, que não estabelece uma forma consolidada como o estágio ‘sólido’, com o período da modernidade onde se configuram novos arranjos estruturais e aceleradas mudanças ocorrem nas estruturas e instituições sociais. São chamados de ‘fluidos’ porque não conseguem manter uma forma estável e sofrem modificações na sua forma constantemente. Neste aspecto a modernidade líquida não é previsível, não se sabe até quando é possível manter uma estrutura consolidada. Assim a sociedade na imprevisibilidade de seus movimentos leva os sujeitos a uma forma de vida líquida, orientada pela fluidez de “viver espontâneo” escolhas, movimentos e incertezas, gerando a insegurança e ansiedade.

Para ilustrar o que acontece no campo da identidade, Bauman (2003) utiliza da metáfora de um “*quebra-cabeça incompleto*” onde a imagem final não é dada antecipadamente, e o jogo não é orientado pelos seus “*objetivos*”, mas sim “*direcionado para os meios*”. A junção de peças que se encontram disponíveis e a “*experimentação*” de jogar com o que se tem, sem se orientar por uma imagem final, é guiado pela lógica da racionalidade de “*descobrir o quão atraentes são os objetivos que podem ser atingidos com os meios que se possui*” (p.55).

No contexto da sociedade contemporânea, Bauman nos leva a observar as dinâmicas existentes na constituição da identidade. A contribuição do autor quanto ao processo identitário do ser humano imerso na sociedade “fluida”, e as dimensões da globalização na vida social, é um convite para pensarmos sobre a fragmentação da identidade e o descompromisso com a identidade formada (até o momento). As forças de pertencimento a uma comunidade são frágeis e o pertencer a outras comunidades de ideias, que compartilham pensamentos, angústias e valores são corruptíveis. Uma vez que na era da modernidade líquida, marcada pela ausência de segurança e o anseio por liberdade, as oportunidades de mudança se tornam atraentes e plausíveis. Porém, sem uma visão muito clara de “quem eu sou?”, diante de tantas opções, o ser humano muitas vezes se encontra perdido em meio de seus pedaços fragmentados, gerando muitas vezes a ansiedade, também uma marca desta era fluida.

A relação do tema da identidade com o contexto social (também econômico e cultural) é de fundamental importância para começarmos a traçar um caminho que oriente um conceito de identidade para a pesquisa. Para tal, nos reportamos a este jogo das identidades às experiências vivenciadas pelo indivíduo durante a sua trajetória de vida, sendo assim, buscar na história de vida dos sujeitos, os processos que influenciam suas escolhas (ou muitas vezes as determinam), podem nos auxiliar a entender os processos formativos que se desdobraram as identidades do indivíduo. O processo de “socialização” e sua influência na construção das identidades é um tema abordado por Claude Dubar (2005), onde o mesmo nos apresenta uma análise mais aprofundada sobre o tema da socialização e a temática da identidade nas ciências sociais. Para o autor,

... a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 2005, p.105)

As interações do indivíduo com o seu “mundo vivido” constroem uma “visão de mundo e sociedade” que é permitido através deste processo interativo. Os processos de inter-relações com o universo social dimensionam a análise sobre identidade do nível psicológico (indivíduo) ao nível sociológico (sujeito). Partindo de experiências individuais, a visão de realidade se constrói diante dos processos de socialização gerando uma interação entre o ‘eu’ em construção, num ‘universo’ já construído. Desta forma, o indivíduo vai socializar-se, interiorizando condutas, valores, disciplinas, regras, que o tornam um ser “socialmente identificável”.

Esta dimensão de reconhecimento é fundamental para que exista a ideia de uma identidade para o indivíduo, pois ela só é possível graças ao reconhecimento da identidade do outro, e vice-versa, o “eu” só tem identidade porque é reconhecido pelo “outro”, ou seja, ao se diferenciar do outro o indivíduo constrói para si uma imagem de reconhecimento, gerando pelo processo de socialização a construção de sua identidade (DUBAR, 2005). É desta forma que o conceito de identidade é compreendido nesta dissertação enquanto resultado das relações sociais. Ainda que exista uma identidade singular, nossa discussão visa compreender a configuração do educador agroecológico enquanto sujeito coletivo.

Fazendo referência ao trabalho de Berger e Luckmann (1996), Dubar explora a dimensão da “*construção social da realidade*”. Para Berger e Luckmann (1996) os saberes de base são considerados objeto da “*socialização primária*” na interação do sujeito com o universo familiar e escolar, assegurando a legitimação de certos saberes que constroem suas condutas sociais. Na “*socialização secundária*” o sujeito interage principalmente com o universo do trabalho, que vão configurar a construção de sua identidade. Neste sentido os conflitos entre os saberes de base da socialização primária e os saberes especializados na socialização secundária geram a “*transformação de uma identidade especializada*”. Os aparelhos de socialização que legitimam estes saberes (básicos e especializados) contribuem para uma construção de “mundos” diferenciados. Neste sentido eles não são integrados numa globalidade social, provocando uma crise de legitimidade dos diversos saberes e das possibilidades existentes, orientando assim a formação da identidade social do indivíduo (DUBAR, 2005).

É, pois, na *compreensão interna das representações* cognitivas e afectivas, perceptíveis e operacionais, estratégicas e identitárias que reside a chave da construção operatória das

identidades. Esta construção só pode ser feita a partir das representações individuais e subjectivas dos próprios actores. Implicando o reconhecimento (ou o não-reconhecimento) de outrem, constitui necessariamente uma *construção conjunta* (DUBAR, 2005, p.101).

Podemos entender assim que o processo de socialização é o palco da construção das identidades que compõem o sujeito. Sua relação com os outros e a assimilação deste processo, interfere na sua conduta, suas escolhas e trajetórias. Neste sentido é a partir da ação do indivíduo e da construção de seu universo simbólico que este processo se desdobra. O agir instrumental e comunicacional envolvendo os saberes construídos pela socialização são considerados por Dubar como resultados das ações que envolvem o processo de construção identitária.

Mediante as considerações de Dubar sobre identidade coletiva por meio de processos sociais e de profissionalização, podemos entender que o grau de pertencimento a uma classe trabalhadora através do emprego e do papel que ele exerce é o cenário de muitas discussões sociológicas no que tangem as relações de trabalho, classe e hierarquização. Assim sendo a escolha profissional passa por uma série de questões que envolvem as referências construídas pelo indivíduo no seu processo de socialização.

A sua identificação com o trabalho, ou sua identidade profissional é caracterizada por “continuidades” e “rupturas”, onde os indivíduos se projetam nos espaços de formação, qualificação ou poder hierárquico, ou mudam de espaços para encontrar uma identidade que rompa com a identidade herdada. Desta forma Dubar (2005) considera que “*a construção das identidades é, portanto, inseparável da existência de espaços de emprego-formação...*” (p. 237). Neste movimento dinâmico de estruturação/ desestruturação, marcado pela crise das identidades na esfera socioprofissional, o autor considera uma formação mista de permanência e evolução, onde as transformações no campo do trabalho tencionam os processos identitários individuais. Desta forma,

... as identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas que de impõem a partir de cima, elas são construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, sistemas de trabalho e sistemas de formação. [...]... essas identidades constituem formas sociais de construção das

individualidades, em cada geração, em cada sociedade.
(DUBAR, 2005, p.239)

Os textos apresentados neste tópico parecem concordar com a instabilidade da identidade, gerada pelos fatores que envolvem as relações sociais, como o tempo, o espaço e a organização social, política e cultural. Porém não sendo a estrutura social que determina as identidades que compõem o sujeito, mas a interação com ela, gerada pelo processo de socialização. A interação entre biografia e as relações com os sistemas de emprego, gerando a construção da identidade, parece ser um dos caminhos de suma importância para se desdobrar o conceito de identidade na pesquisa, uma vez que estamos falando de uma classe profissional: o professor. Desta forma que no próximo tópico desenvolvemos uma análise mais profunda sobre a interação entre este diálogo teórico e a pesquisa em questão.

A identidade na pesquisa: aproximando conceitos

Como podemos observar, o conceito de identidade no campo das ciências sociais apresenta uma discussão bem complexa, que vai desde a psicologia até as relações econômicas da sociedade. Definir um conceito de 'identidade' não é o objetivo deste trabalho, porém uma tarefa fundamental após a discussão teórica apresentada é a de situar em que contexto e como esse termo é apropriado nesta (e para esta) pesquisa. Ou seja, qual a importância do estudo das identidades que compõem os profissionais da educação da agroecologia. Vamos a partir de então desdobrar a problemática a ser analisada neste estudo, que poderia se simplificar na pergunta: quem são os professores da agroecologia?

Voltando às questões apresentadas pelo primeiro capítulo, podemos observar que no processo histórico da agroecologia existiram profissionais militantes na construção desta ciência. Porém ainda muito recente, como constatado, nas décadas de 1970 o movimento de questionamento sobre o modelo de ensino agrícola nasceu da Agricultura Alternativa. Seu crescimento no âmbito científico, político e na interlocução com os movimentos agrários se potencializou nos anos de 1980 e 1990. E a partir dos anos de 2000 surgem os cursos de agroecologia. E a primeira interrogação seria: se não existia no âmbito da formação acadêmica a base agroecológica, quem são os

profissionais que atuam nestes cursos? Qual a trajetória desse professor? Qual a formação, perspectiva e objetivo em atuar no ensino da agroecologia?

Acredito que ao encontrarmos estas respostas possamos entender o processo histórico no qual se desenvolve o nascimento e a expansão desses cursos. Bem como as configurações que a agroecologia vem consolidando na educação formal. O fato de buscar compreender as identidades dos educadores da agroecologia pode também nos apontar as demandas na formação docente para este campo da educação profissional agrícola. Sendo assim, para a compreensão do ensino agroecológico é importante que se busque entender as identidades dos profissionais que nele atuam.

Desta forma buscamos a partir da discussão sobre os processos identitários de formação e identificação com a agroecologia encontrar um perfil destes docentes. Não no sentido de enquadrá-los num perfil que defina uma identidade coletiva para estes atores, mas na ideia de dialogar com as diversidades existentes entre os sujeitos da pesquisa. Pois acredito que esta diversidade tem algo a nos dizer, sendo assim o termo identidades parece explorar em que sentido esses educadores caminham juntos e aonde acontecem os desencontros. Em que e até que ponto podem assimilar ideias ou se contrapor. Esta dimensão de explorar a diversidade existente nas identidades coletivas me parece ser muito conveniente num momento em que a agroecologia começa a nascer no campo da educação profissional e ainda não se tem uma clareza de como este processo pode se configurar.

As pesquisas sobre o ensino agroecológico são muito recentes, o que temos ainda são experiências militantes pelo reconhecimento desta ciência e sua importância no desenvolvimento social do campo. No entanto os cursos com esta nomenclatura continuam a crescer, junto com a política de elaboração de uma Diretriz Curricular que direcione. O momento histórico no qual se situa este estudo parece ser de grande importância para o entendimento do desenho da agroecologia na educação a partir dos atores deste processo. As narrativas sobre a atuação profissional, formação, perspectivas e definições da agroecologia parece nos fornecer dados relevantes para a questão.

Estudos sobre processos identitários permitem conhecer os sujeitos que se identificam e juntos, em ação social, formam redes de subjetividades, daí serem considerados elementos cabais de interpretação da realidade. A fenomenologia desponta

como método de pesquisa neste processo no pensamento científico, sendo o fundamento teórico-metodológico que se ocupa com a interpretação ou explicação de tudo que é considerado conhecimento na sociedade. Inclusive nas suas pesquisas se utilizando, do que é considerado senso comum, porque por meio deste se tece os significados e sentidos com que os homens e mulheres comuns subjetivamente constroem a realidade (BERGER E LUKMANN, 1996).

Porém no contexto que se insere a ‘crise das identidades’ como apresentado no tópico anterior, a modificação estrutural da pós-modernidade, sugerida por Hall (2000), gera a instabilidade da identidade. Neste sentido, como nos reportar ao conceito de identidade profissional fragmentada? De que forma este sujeito vai interagir na dinâmica da identidade no campo profissional? Parecem-me ser interessantes estes questionamentos diante do próprio cenário em que se instala a agroecologia, ou seja, da instabilidade de um campo profissional que se fragmenta. Acredito poder usar esta concepção, uma vez que os cursos de agroecologia parecem romper com a ciência agrônoma; se não, o outro caminho seria a incorporação da discussão agroecológica nos currículos tradicionais da agronomia. Sendo assim, diante dos pressupostos que podemos encontrar na pesquisa, destaca-se a busca por uma formação em agroecologia tensionada pelo contexto e/ ou por uma análise crítica sobre o seu processo formativo e/ou sobre a prática docente. Porém a questão não se reduz apenas a estas perspectivas, compreendendo o movimento identitário como uma revisão de posturas adotadas ao longo da trajetória dos sujeitos.

Entendendo ser esta uma questão a ser explorada e discutida. Diante das contribuições teóricas apresentadas observamos a possibilidade de encontrar nestes cursos, profissionais que atuam na agroecologia por “conveniência” e não por identificação. Porém não nos cabe julgar esta dimensão idiosincrática, mas é importante termos este pressuposto em mente para compreender até que ponto o educador da agroecologia trata sua imersão neste campo de atuação como construção identitária. E sendo assim, podemos classificar a afinidade com a filosofia ou a ideologia da agroecologia como uma “identidade agroecológica”. No sentido de analisarmos se este profissional é sensível às questões que envolvem a importância da educação agroecológica, ou se isto não procede. Para nossa análise o que importa é como isto impacta na prática que configura o trabalho docente na agroecologia e o que nos traz à luz da compreensão sobre o jogo de construção de identidades.

O grau de pertencimento a uma comunidade, como analisado por Bauman (2003), sofre a tensão entre a busca por segurança e liberdade. Seria pretencioso demais julgar se a conveniência em atuar nesta perspectiva de ensino é positiva ou negativa. Portanto nossos olhares se atentam na dimensão dos processos identitários que desdobram este jogo de querer ser ou não um educador agroecológico. Visto que a escolha em atuar nestes cursos pode ser de origem ideológica, filosófica ou até mesmo por necessidade. O conceito de modernidade líquida de Bauman (2003) contribui para entendermos este processo, uma vez que para o autor as estruturas de poder se apresentam instáveis e isto reflete diretamente nos processos identitários, o que pode levar o educador a optar pela agroecologia também pode ser de caráter fluido.

Esta fluidez faz com que a própria decisão de atuar na agroecologia se torne instável, para tanto, quando nos referimos às narrativas dos educadores, estamos desdobrando nosso estudo sobre a identidade naquele momento da pesquisa, ou como diria Bauman (2005) “identidade até segunda ordem”. Sendo assim, para que estudar essas identidades se elas são fragmentadas, instáveis e líquidas? Porque acreditamos ser importante analisar os processos que configuram as identidades até o momento da pesquisa. E também estes dados podem nos apontar para onde caminha o ensino da agroecologia diante das identidades consolidadas até o momento que se fez este estudo.

A configuração deste “novo” profissional e ainda o seu desconhecimento representa um vasto campo de oportunidades e de poucas referências. Sabemos que na estrutura do quadro docente do ensino profissionalizante agrícola, podemos encontrar pessoas formadas pelos cursos tradicionais, muitas delas influenciadas pela estrutura do agronegócio, e algumas delas com um olhar crítico sobre seu processo formativo na busca por outras formas de conhecimentos. Por outro lado também existe um crescente número de simpatizantes, militantes e pesquisadores da agroecologia. Diante desta afirmação nos perguntamos: será que os educadores dos cursos de agroecologia possuem alguma referência profissional neste sentido? Diante dessas referências, ou na ausência delas, como se constroem as identidades do “educador agroecológico”?

Os processos de socialização no campo das identidades profissionais, como explorado por Dubar (2005), é uma dimensão social a ser analisada diante destes questionamentos. O contato com o “mundo do trabalho” neste novo campo profissional parece ser uma questão fundamental no desdobramento das discussões sobre este

processo identitário. Neste sentido parece que a configuração deste campo profissional está ainda em processo de organização estrutural. Na agroecologia as articulações entre os movimentos do campo político, científico, produtivo e social interagem na construção do conhecimento e nas práticas que se identificam. Então estes espaços de socialização da agroecologia, particularmente nas discussões sobre o campo da educação, são importantes para a construção desta identidade do educador. Se, porém, este não participa desta articulação, em que espaços se constróem estas identidades?

Ainda sobre a teoria de Dubar (2005) na questão de “emprego–formação”, ele nos coloca que a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego é o fator que influencia na construção da identidade profissional. Ao analisarmos esta afirmação na problemática da pesquisa encontramos a necessidade de entender os processos formativos que se consolidaram na trajetória do sujeito para que este viesse a atuar no ensino da agroecologia. Entendendo como processo de formação, vamos nos reportar aos seguintes momentos: a formação acadêmica (ofertada pela Instituição de formação superior), a formação empírica (que o sujeito busca em outros espaços) e a formação continuada (durante a atuação profissional).

Entender a trajetória de formação destes sujeitos através dos três momentos descritos é uma forma de compreender o processo identitário biográfico construído. A transformação dos saberes básicos, em saberes especializados para atuar no campo profissional como descritos por Dubar (2005) faz parte de um processo de ruptura e assimilações. O sujeito da pesquisa pode ter uma formação agroecológica em um desses momentos, ou em todos eles, dependendo da sua história de vida, da sua trajetória de formação. A identidade profissional construída, desta forma, se torna importante para responder aos questionamentos apresentados.

Compreendo a formação como um processo contínuo, onde o educador pela sua trajetória acadêmica e prática profissional está em constante processo formativo. Isto acontece tanto na formação acadêmica como na prática pedagógica, no processo de reflexão do educador sobre a sua prática. Assim a formação toma um espaço de categoria nessa pesquisa, de como ela acontece no campo da agroecologia, visto que a inserção deste conhecimento no ensino agrícola formal é muito recente. Acredito que a busca por uma formação nesta área aconteceu e/ou acontece em outros espaços, os quais se pretende descobrir através das narrativas dos sujeitos.

Diante das incertezas deste processo formativo, ainda outra reflexão aponte nas concepções ou definições da agroecologia por esses atores. Visto que no campo científico a definição e as práticas reconhecidas como agroecológicas ainda constituem palco de discussão, não se tem com clareza uma definição cristalizada do que é agroecologia e de como executá-la. Tem-se princípios e práticas, que na articulação vão se construindo no campo do conhecimento e dos saberes práticos e teóricos, empíricos e científicos. Sendo assim, uma concepção nos leva a um caminho de consolidar este conhecimento, e para entendermos para onde caminha o ensino da agroecologia, colocamos questões sobre as concepções de agroecologia dos educadores. Estas narrativas podem nos trazer discussões acerca dos caminhos que a agroecologia tende a seguir no campo da educação profissional. Bem como onde e em quais referenciais estão se consolidando estes cursos.

Temos então apresentado os questionamentos que movimentam este estudo, no sentido que a dinâmica da construção das identidades nos remete a pensar sobre a trajetória destes educadores. O universo profissional o qual se insere e a sua formação parece nos apresentar dados a serem discutidos sobre a configuração da agroecologia no universo da educação. Também pode nos auxiliar a entender o desenho da educação agroecológica em seus processos histórico e social. No campo das identidades procuramos entender quem são estes educadores a partir de sua origem e seu objetivo em atuar na agroecologia. Para isto utilizamos de sua trajetória como campo de discussão, e nesta perspectiva que apresentamos a seguir nossa proposta de pesquisa, baseado nos estudos sobre História de Vida.

Trajetórias e Histórias de Vida como metodologia

Ler a trajetória de indivíduos sociais, nas entrelinhas de suas experiências, vivências e memórias por meio do que pensam e pelas subjetividades, pode ser um caminho teórico-metodológico de base fenomenológica capaz de captar visões de mundo e de educação dos sujeitos. Desde que nascemos, pelo convívio social, nos acostumamos a ver o mundo da forma objetiva de como, onde e quem nos socializou. Mas, a realidade da vida cotidiana onde se encontra o trabalho docente e as relações profissionais é um mundo subjetivo, de relações que se tecem pelos processos de

construção e socialização (BERGER E LUCKMANN, 1996). Um mundo relacional entre homens/mulheres e a natureza onde os sujeitos querendo reafirmar identidades, vão se percebendo numa rede de subjetividades tecida por interesses, gostos, receios, críticas, sentimentos, permanências, ambiguidades, dualidades, avanços, recuos, etc.

Ao observar o campo de oportunidades que a vida oferece é que o indivíduo vai dando sentido ao caminhar de sua existência, e vejo esse processo como a construção de uma história de vida mediada pelos nossos movimentos mediante a tomada de decisão sobre qual caminho seguir. Assim, pela nossa biografia vamos nos moldando e dando sentido às identidades que criamos a partir desse processo de relações interpessoais e grupais.

São as condições materiais que produzem o homem e este, concomitantemente, altera e cria seu mundo material num processo constante de ir e vir; o que ocorre é o movimento do pensamento através de proposições (tese) que são negadas e transformadas (antítese), reaparecendo novas proposições através de uma mediação entre as duas (síntese), por isso, dialéticas. A mudança que ocorre é a transformação de algo que é, em algo novo, por meio da negação e da superação dessa negação, é o vir a ser que se dá através de um processo infinito. (FREITAS, 2006, p. 02)

Quando nos referimos à construção das identidades pela biografia, estamos falando da vida que se estrutura pelos processos da história que nos compõem. História esta individual, com relações coletivas mas de caráter único, marcado por uma trajetória que tende a nos fazer caminhar em algum sentido e às vezes mudar de direção, dependendo das condições que esta história nos apresenta. Desta forma este processo caminha para uma finalidade, ou um objetivo, que está relacionado intimamente com os valores, sonhos e filosofias do sujeito. Este processo só é possível porque a identidade não é estática, e sim vista como a metáfora da metamorfose. São amplas as possibilidades do indivíduo tornar-se sujeito e fazer suas escolhas, sem nos entanto se livras inteiramente das determinações exteriores. (FREITAS, 2006)

Levando essas considerações ao processo de constituição da identidade fica evidente que cada ser humano tem a sua história, construída em um espaço/tempo específico e individual. Diante das experiências vividas do sujeito e os significados atribuídos a ela, acredito que o processo de transformação no sentido de metamorfose é

constante na trajetória do indivíduo, e isso se reflete nas posições em que os sujeitos se manifestam.

O ser humano, na sua existência individual, irá se desenvolver dentro de um mundo social, que o faz ser de uma natureza ímpar, mas a marca de sua individualidade estará sempre referida aos sistemas de significações que a sociedade possibilitou. Essa relação com o mundo vai se desdobrar nos processos de apropriação, objetivação e expressão de si mesmo, correspondentes ao agir, pensar e sentir que caracterizam todas as manifestações da vida humana. (FREITAS, 2006, p. 67)

Para a autora a identidade se caracteriza como um processo Multideterminado e Multifacetado. Ela representa um processo constituído socialmente através das relações e vivências que o sujeito vai estabelecendo ao longo de sua existência, influenciada histórica e culturalmente. O sujeito é ativo no processo de sua constituição e vai ao longo do tempo simbolizando e se apropriando ou não, daquilo que os outros lhe apresentam. Portanto, a identidade é um processo inacabado que sofre múltiplas transformações.

O uso de relatos, trajetórias e histórias de vida no campo da pesquisa científica permite uma abordagem interpretativa do processo de constituição de identidade, onde as narrativas expressam a existência de uma vida e “... mediante a análise e a interpretação de relatos de vida escritos, permite evidenciar a pluralidade, a fragilidade e a dependência de nossas identidades, ao longo da vida” (JOSSO, 2008, p.25). Assim, ao entrarmos em contato com a história do indivíduo, estamos observando as suas considerações acerca do que foi vivenciado pelo mesmo e podemos encontrar nessa narrativa fragmentos que compõem suas identidades.

Ao narrar sua “História de Vida”, o indivíduo identifica o que pensava que era no passado, quem pensa que é no presente e o que gostaria de ser no futuro. Através dela há o delineamento das relações do indivíduo com os membros de seu grupo, de sua camada social, de sua sociedade global. Na “Técnica de História de Vida”, o pesquisador colhe dados que indicam como vem se formando a identidade do indivíduo, por meio de sequências de experiências no decorrer do tempo (FREITAS, 2006, p.06).

Segundo Moita (1995) uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. A constituição da

identidade acontece por processos de relações com o meio, fazendo com que o sujeito a partir de suas experiências e interações, desdobre processos de reflexão sobre a sociedade que ela faz parte, além de comportamentos e técnicas, valores e ideologias. Assim quando o indivíduo se propõe a lembrar e traçar acontecimentos que vivenciou, não está revivendo esses acontecimentos e sim, reconstruindo, repensando, com imagens e ideias do presente, as experiências do passado (BOSI, 1995). Portanto o sujeito ao assimilar as fragmentações, assimilações e rupturas que constroem os seus processos identitários, se enxergam neste movimento de construção compreendendo seu processo de sujeito inacabado.

Por meio das relações sociais e de uma linguagem compartilhada, o homem configura sua identidade pessoal ao mesmo tempo em que vai constituindo um universo de significados que o constitui como sujeito (MACHADO, 2001). Nesse universo de significados, metodologias como a narrativa têm se pautado na existência da identidade com uma abordagem ‘multi’ referencial que integra então os diferentes registros do pensar humano (JOSSO, 2008). Não no sentido psicológico da linguagem, o que não nos cabe neste estudo, mas nas relações que esta dinâmica tece com os processos sociais em evidência na pesquisa.

Os métodos biográficos podem ser considerados um território mais amplo onde se inscreve os recursos para a análise de trajetórias. Ao pensar os relatos biográficos como modalidade narrativa, tomo-os não apenas como produções individuais, mais sobretudo como fruto da interação e comunicação permanente entre sujeitos e história. (CARVALHO, 2001, p. 134)

Utilizando esta contribuição teórica, nesta pesquisa o uso de métodos biográficos não é focado em relato individual e psicológico, mas sim utilizado para a reconstituição da trajetória histórica e cultural de um determinado grupo. Neste caso, dos “educadores agroecológicos”, a diversidade de trajetórias de formação que culminam em um campo comum de atuação, é o fator central de nossas discussões, uma vez que utilizamos deste estudo para discutir o campo de formação profissional do professor de agroecologia. Carvalho (2001) também nos leva a observar que a interação entre os sujeitos e trajetórias vividas no campo profissional, dialogam na construção de sua identidade e a do grupo, assim como a interação destas narrativas com as análises do pesquisador produzem as discussões que se afinam para entender as identidades coletivas.

O pesquisador ao trabalhar meticulosamente com esse material comunicativo, também se torna ele mesmo mais um interlocutor, interagindo o circuito dialógico da produção do conhecimento. (CARVALHO, 2001, p.138)

É desta forma que utilizamos como ferramenta metodológica as narrativas sobre a trajetória dos educadores para discutir as questões propostas nesta pesquisa. Aproximando as categorias de análise como formação e concepção no campo da agroecologia, tentamos encontrar respostas para nossas perguntas, no que tange a configuração da agroecologia na educação formal e a formação de professores para este ensino. Buscamos identificar um perfil dos professores da agroecologia dialogando com a diversidade de trajetórias, concepções e objetivos deste campo de atuação e levando em consideração os processos sociais, culturais e políticos, como apontaram nossos referenciais teóricos sobre a sua influência no campo das identidades, e também a configuração histórica da própria ciência, a agroecologia no campo profissional da educação formal.

CAPÍTULO 3 - OS CURSOS DE AGROECOLOGIA

Introdução

Partindo dos resultados desta pesquisa apresento neste capítulo as observações que me permitiram compreender um pouco do espaço onde se situa o educador. Assim todas as informações coletadas por conversas, entrevistas semiestruturadas, observações e dados bibliográficos me permitiu analisar o universo profissional e social em que se inserem os entrevistados. O desenho histórico da agroecologia no campo da educação formal pode ser registrado através das narrativas dos sujeitos que constroem este processo.

No decorrer da pesquisa, nas visitas às instituições, procurei explorar um pouco mais sobre as questões e discussões emergentes neste campo de estudo. Creio que esta ação me ofereceu dados para discutir melhor algumas características encontradas dos cursos, em nível institucional, pedagógico, cultural, social e da formação docente. Tomei então algumas destas discussões como pano de fundo na pesquisa, coisas que

não podem deixar de ser reveladas e esclarecidas, pois vão interferir diretamente nos processos de construção identitária dos educadores.

Cabe então neste capítulo a apresentação do campo de pesquisa, dados regionais e locais, e de peculiaridades destes cursos, que revelam características interessantes de serem observadas, e nos dão uma visão mais crítica do processo que iremos discutir adiante sobre identidade docente. Como partem de um processo histórico e de conjuntura política, econômica e social, as discussões exploradas neste capítulo sobre os cursos de agroecologia podem nos auxiliar no entendimento das perspectivas e limitações que estes têm encontrado para sua consolidação.

Assim procurei utilizar também das narrativas de entrevistas com estudantes, professores, profissionais, movimentos sociais e instituições envolvidas nos cursos pesquisados, para reconstruir o histórico de criação destes cursos e apresentar as problemáticas que envolvem os atores deste processo. Dialogando com indicadores socioeconômicos da região onde se encontram os mesmos. Também escrevo na forma de narrativa minhas observações durante a pesquisa de campo como dados etnográficos, descrições oriundas de observações do território e da cultura local.

O TECNÓLOGO EM AGROECOLOGIA DA UEMS

Glória de Dourados, MS

A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul tem sua sede no município de Dourados, apresenta um *campus* no município de Glória de Dourados onde são ofertados três cursos: Tecnologia em Agroecologia, Tecnologia em Produção Sucroalcooleira e Licenciatura em Geografia. O trajeto pelas estradas da região foi uma experiência interessante quanto à observação da paisagem rural.

Em meio a grandes plantações de cana-de-açúcar ou grãos encontravam-se alguns sítios, beirando as estradas, e a paisagem ia se compondo por extensos pedaços de fazenda e de repente surgia um pequeno lote de sítio. O solo parecia bem seco e degradado pela cultura da cana, mas estes sítios eram de pequena área, não chegando a

quatro hectares, compostos por uma casa, rodeado por algumas árvores. Parecia que assistia uma cena que representava para mim a agricultura de subsistência tentando resistir à grande produção.

Esta foi uma imagem muito marcante para mim, pois revelava um pouco do contexto agrícola da região, o que podemos confirmar pelo histórico da cidade. Descreveria Glória de Dourados como um espaço onde rural e urbano se interage. No centro da cidade se concentram o comércio e várias casas apresentam quintais com hortas e pomares. Pareceu-me que as atividades de agricultura familiar e de subsistência são marcantes na cultura local, e as atividades agrícolas urbanas são a marca desta característica.

A oportunidade de conhecer a Instituição e realizar a pesquisa de campo foi por conta de um evento organizado pelo curso de agroecologia: tratava-se de 4º Seminário de Agroecologia do Mato Grosso do Sul e 5º Encontro de Produtores Agroecológicos do MS. O evento contou com o apoio de diferentes órgãos públicos e a organização pela articulação entre a UEMS, a Associação de Produtores Orgânicos do Mato Grosso do Sul (APOMS) e a Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural de Glória de Dourados (Agraer), sendo uma atividade marcante na interlocução das experiências dos agricultores, as representações políticas, movimentos sociais e de instituições de ensino, pesquisa e extensão (UEMS, Embrapa e Agraer). Este espaço representa um movimento da instituição em dialogar com a comunidade local e regional, na construção da agroecologia, sendo sua ação de grande contribuição para se consolidar a proposta do curso tecnólogo em agroecologia.

Assim, neste evento pude ter contato com os estudantes e professores do curso, além do contato com os produtores da região e representantes da APOMS, Embrapa e Agraer. Como parte da minha proposta era conhecer o curso e seu contexto local, realizei conversas informais com os alunos e fiz entrevistas com seis estudantes de diferentes turmas, sendo que com três estudantes da primeira turma realizei uma entrevista em grupo, onde possibilitou acontecer alguns debates sobre os diferentes pontos de vista. Nesta oportunidade pude conhecer um pouco do perfil dos estudantes do curso e suas perspectivas e desafios na escolha de se formar agroecólogo. Tais características serão mais bem esclarecidas no decorrer do texto, pois apresentam questões muito interessantes que problematizam as discussões sobre estes cursos.

Também fui recomendado a entrevistar um agricultor membro da APOMS um dos idealizadores do curso, e entrevistei uma agricultora também membro da Associação, que participava do evento. Neste sentido pude obter informações sobre o contexto da agricultura regional, sobre o histórico do curso e as demandas na formação profissional do agroecólogo para as necessidades da região. Fiz entrevistas também com um representante da Embrapa Agropecuária e uma representante da Agraer, onde explorei um pouco sobre as políticas públicas para atender este quadro profissional, sobre a dimensão no campo de trabalho e as características agrárias locais.

Tive contato com nove professores, dos onze que atuam no curso. Estas entrevistas foram mais abrangentes, pois se objetivou conhecer as trajetórias, formação, perspectivas em atuar no curso e as concepções de agroecologia. As narrativas sobre questões que nos ajudam a compreender os processos de constituição identitária serão exploradas no capítulo posterior. Neste capítulo faremos uso de algumas falas que surgiram nas entrevistas que se referem às características do curso e da região de Glória de Dourados.

Segundo Garbin e Silva (2006) o território denominado Grande Dourados é composto por doze municípios, e teve seu processo de ocupação no início do século XVIII pelos índios Terenas e Kaiwás, formando a nação Guaiacurus. No final do século XIX, após a Guerra do Paraguai, inicia-se um processo de ocupação do território por soldados e ex-escravos com atividades de agricultura de subsistência e criação de gado, bem como um pequeno comércio de secos e molhados. Em 1943 por uma iniciativa do governo em colonizar a fronteira com o Paraguai, foi decretada a Colônia Federal Agrícola de Dourados, recebendo migrantes de várias partes do Brasil. Primeiro vieram os nordestinos e nos anos cinquenta; e nos anos sessenta agricultores do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina e São Paulo, atraídos pelo preço e fertilidade das terras desbravaram a região iniciando a modernização da agricultura e pecuária (GARBIN & SILVA, 2006).

Em meados de 1955 chegaram os primeiros colonos que desbravaram uma região de 9.100 hectares, onde atualmente se localiza Glória de Dourados. Em 1958, este território é denominado de Vila Glória, distrito subordinado ao município de Dourados, sendo elevada a categoria de município em 1963 com a denominação de Glória de Dourados. Segundo documentos do IBGE este nome surgiu durante a visita de

um padre, que no seu discurso uso a frase – Esta cidade será a glória, a glória de Dourados. Entre os anos 1960 e 1970, Glória de Dourados chegou a ter cinco distritos, sendo que o desmembramento de três deles formaram o município de Deodápolis e após este acontecimento em 1976, é anexado a Glória de Dourados o distrito de Guaçulândia, sendo composto atualmente por três distritos (o terceiro distrito refere-se a Nova Esperança) (Fonte: IBGE).

Nos anos setenta e oitenta a região contava com aproximadamente 47 mil habitantes, sendo a grande maioria moradora da zona rural. O Programa de Desenvolvimento dos Cerrados (POLOCENTRO) e o Programa de Desenvolvimento da Grande Dourados (PRODEGRAM) foram os impulsionadores do crescimento econômico da região através de estímulos de programas federais voltados para a modernização da agricultura. Neste sentido a região avançou na monocultura de grãos (soja, milho e trigo) e também na exploração da pecuária, processos que agravaram a situação do impacto ambiental na região, como assoreamento de rios, degradação de terras e a substituição da cobertura nativa pela pastagem, ou pela atividade agrícola (GARBIN & SILVA, 2006).

Segundo dados de 2010 do IBGE a cidade têm 9.927 habitantes, sendo aproximadamente 70% da população residente em área urbana, ou seja, houve uma queda bruta quanto ao número populacional e observamos nestes dados o êxodo rural. Num contexto mais geral o local reflete a situação do estado do Mato Grosso do Sul, que segundo Padovan *et al.* (2002), cerca de 82% da área cultivada no MS é composta por três culturas: pastagem, soja e milho, sendo a pecuária de corte predominante no estado. Em Glória de Dourados nos últimos anos a cultura da cana-de açúcar tem se expandido com o crescente número de projetos de implantação de usinas de álcool e de lavouras de cana.

A questão agrária do estado é representada pelas lutas sociais dos indígenas, dos trabalhadores da agricultura familiar e de assentados da reforma agrária, diante do contexto de concentração de terras, crescimento da monocultura e com todos seus impactos ecológicos, sociais e culturais. De acordo com Padovan *et. al.* (2002) existem no estado cerca de 40.000 agricultores familiares, dos quais 16.000 fazem parte de 117 assentamentos de projeto de reforma agrária. Este cenário nos indica que o estado

enfrenta grandes os desafios políticos e econômicos que os pequenos agricultores diante da produção latifundiária.

Podemos compreender a situação agrária do local na fala de uma representante da Agraer:

*Glória de Dourados, na década que nós viemos pra cá, década de 70, tinha em torno de 40 a 45mil habitantes, porque foi recém-loteado, porque isto aqui foi um loteamento de Dourados. Cada produtor tinha o seu trinta hectares e vivia disto, mas com o desmatamento, a falta de manejo do solo, com a vinda de pessoas com um poder aquisitivo maior, que compra um lote e daí já quer comprar o do vizinho, daí quer comprar do outro vizinho e tal. Com isto aconteceu o êxodo rural na década de 80 até meados de 90. Pra onde foram este povo: este povo veio do nordeste basicamente, são nordestinos e daqui, eles não tem parada, eles foram pra Rondônia, agora a gente já esta sabendo que eles estão indo pro Pará, Amazônia, eles vão subindo. – **Cláudia Agraer***

Esta situação de êxodo rural foi um agravante neste período pós Revolução Verde, onde muitas famílias perderam suas terras devido à falta de assistência técnica, gerando perda na produção e dívidas com Bancos pelos investimentos nos pacotes tecnológicos. Este fator levou a venda de muitos lotes e o crescimento da propriedade de terras pelo latifúndio, fazendo crescer a monocultura na região. Quanto aos incentivos para a agricultura familiar nos reportamos à fala de uma professora que nasceu e cresceu em Glória de Dourados.

*No passado nós tínhamos uma bacia leiteira, que era composta pela maioria de produtores da agricultura familiar, isso foi se perdendo ao longo do tempo porque não se teve uma política de assistência rural devida. Os produtores ficaram desprovidos dessa assistência. Então com tempo e a degradação do solo devido às pastagens nós perdemos esse rótulo de cidade da bacia leiteira do estado. - **Cristiane***

Segundo esta professora a falta de incentivos fez com que os produtores enxergassem na integração com empresas uma atividade rentável na produção de aves e suínos e nos argumenta que

É uma atividade rentável? É! Ninguém pode negar que é. Mas se perdeu esse vínculo de agricultura familiar, de se produzir tudo na propriedade, de buscar aumentar ou voltar e fortalecer essa bacia leiteira. Porque o produtor ele tem duas vertentes, ou ele busca o leite, ou ele se encaixa nas empresas, no caso a Seara e agora a Perdigão, que é de aves. Então como é uma

atividade mais rentável, ele busca muitas vezes estes tipos de linhagem, e deixa de lado a agricultura familiar, porque ele não tem uma assistência devida. [...]... alguns produtores tem uma raça de qualidade, mas não tem uma manejo adequado, pra tentar produzir com qualidade. Então é uma gama de fatores que levaram a cidade a regredir na questão de produção com qualidade e rentável pra agricultura familiar. – Cristiane

Este região, muito marcada pelos conflitos agrários, tem na sua trajetória a raiz da agricultura familiar e de subsistência que resiste em meio as grandes plantações, como podemos observar no reconhecimento desta característica em documentos governamentais, a exemplo do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável. Os autores apontam que a maioria dos produtores familiares se insere na agricultura patronal, na produção de soja e cadeias integradas de aves e suínos. Consideram que a região carece de um projeto que fortaleça a agricultura familiar, bem como o sistema de comercialização, onde a figura do atravessador ainda é forte, e estes fatores influenciam na falta de perspectiva principalmente dos jovens agricultores, que cada vez mais procuram os centros urbanos para estudar e trabalhar (GARBIN & SILVA, 2006).

Ainda sim, segundo Cláudia da Agraer, a situação de Glória de Dourados tem se modificado nos últimos anos, ela tem observado que muitos agricultores têm retornado para seus lotes e a produção familiar na região começa a novamente se estruturar.

... eles estão voltado pro seu pequeno pedaço de terra e com este projetos do governo de agricultura familiar, mais alimento, assentamentos, como o crédito fundiário. o INCRA financiou uma fazenda aqui na sétima linha e conseguiu lotear pra 45 famílias. Estas 45 famílias eram aqui da nossa cidade, foram pra lá, ganharam casa e estão ganhando um projeto pra trabalhar com hortas e tal. Então Glória está voltando a ser rural, e eu acho que um dos incentivos é também o curso de agroecologia. Mas que Glória esta preocupada em voltar a ser rural, a ser do pequeno produtor, a feira voltou a ter outro movimento, as pessoas estão se preocupando em comprar os produtos nos nossos produtores, porque sabem que está sendo com um plantio diferenciado. Então Glória de 40 a 45mil habitantes, hoje não chega a 10 mil no município. Um pessoal que estava sobrevivendo basicamente de bovinocultura, avicultura e suinocultura, que estes dois eram de integração com as empresas.

Esta situação se articula como um movimento crescente de ocupação de terras e assentamentos na região, onde é expressa pela sociedade civil a necessidade de políticas

de incentivo a produção familiar para as condições de sobrevivência no campo, segundo outro professor da UEMS:

O Mato Grosso do Sul já esta chegando perto de 70 mil famílias assentadas. É o estado que tem muitos assentamentos, tanto aqui em Glória de Dourados, em Novo Horizonte do Sul, município vizinho, Itaquirai, até mesmo lá em Contaporã, onde existe a fazenda Itamaraty, aonde é o maior assentamento do Brasil. Tem sido grande o número de famílias assentadas. Então vejo como uma área onde é preciso investir bastante, com um grande retorno social e também econômico, as autoridades precisam gastar energia pra criar políticas de fixação e de desenvolvimento econômico e social dessas famílias.” – Édson

O envolvimento das organizações sociais na construção política das questões agrárias da região é de grande importância, e temos referência das lutas pela Agroecologia no estado através da articulação entre movimentos sociais e esferas políticas, no âmbito governamental. De acordo com Padovan *et al.* (2002) temos como referência as ações do Instituto de Desenvolvimento Agrário, Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural de MS – Idaterra, que criou o Programa Estadual de Desenvolvimento da Agroecologia em 2001. Esta proposta foi concebida diante das demandas apresentadas no I e no II “Seminário Estadual da Agricultura Familiar”, evento organizado em articulação com diferentes Instituições, movimentos sociais e representações políticas.

Esse Programa compreende um conjunto de ações a serem desenvolvidas pelo governo do Estado de Mato Grosso do Sul, sob a coordenação do Idaterra, com o objetivo de ‘promover a reflexão para uma nova práxis social, ambiental, econômica e tecnológica dos agentes envolvidos no desenvolvimento rural, buscando contextos de sustentabilidade, equidade social, desenvolvimento cultural e de qualidade de vida para a agricultura familiar de MS’. (Padovan *et al.*, 2002, p. 123)

O programa apresentou um grande avanço em projetos de diferentes proporções em experiências na agroecologia, porém, segundo o autor, a conjuntura política do estado ainda não internalizou a agroecologia como um componente estratégico, sendo assim o Programa Estadual de Agroecologia ainda não se constitui numa política concreta de governo. Porém, a resistência nesta luta é reforçada pelos Seminários de Agroecologia do Mato Grosso do Sul, o primeiro evento foi realizado em 2002 no *campus* da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, em Campo Grande e

inicia uma forte articulação entre as Instituições de Pesquisa, Universidades, Assistência Técnica, organizações de agricultores e movimentos sociais (PADOVAN, et al., 2002).

Na dimensão das organizações sociais de produtores, no município de Glória de Dourados é bastante expressiva a atuação da APOMS – Associação de Produtores Orgânicos do Mato Grosso do Sul. Uma produtora da APOMS nos conta um pouco da história da associação

A associação nasceu na década de 90, com um grupo de agricultores informais aqui do município de Glória de Dourados, que tinha como objetivo produzir café orgânico. Esse grupo de agricultores se juntou, foram visitar várias experiências de produção de café orgânico [...]... a partir dessa capacitação eles iniciaram aqui a produção de café orgânico, mas com uma visão mais voltada pro mercado. E aí com essa visão única, exclusiva pro mercado o projeto não deu muito certo. Então a associação ampliou o leque, além de produzir café orgânico não só por causa do mercado, mas pela questão ambiental, pela sustentabilidade ambiental e também mais voltada pra agricultura familiar. Então aí o grupo informal se institucionalizou e foi criada a Associação de Produtores Orgânicos do Mato Grosso do Sul, que é estadual porque ela envolve outros municípios. – Rosângela APOMS

Os agricultores se organizam em núcleos que dialogam e trocam experiências para compor uma estratégia de produção agroecológica. A APOMS atua no incentivo e na captação de recursos junto aos órgãos governamentais, para a implantação de seus programas (APOMS, 2011). Segundo a dinâmica de trabalho da Associação Rosângela nos explica da seguinte forma:

Então nós temos uma primeira parte que é de formação, capacitação, informação que a gente troca entre os agricultores. E então a segunda parte do encontro, no caso, da reunião, é a visita nas propriedades. Então nós vamos visitar o sistema de produção; o que produz; como que produz; quais as dificuldades dos sistemas. E aí nós vamos trocando experiências, saberes, conhecimentos entre os agricultores. – Rosângela APOMS

Ela no fala que o primeiro interesse dos agricultores que procuram a Associação é o fator econômico da produção orgânica, mas podemos compreender pela sua narrativa que o princípio que sustenta a perspectiva da associação vai além da questão financeira, como podemos observar quando nos conta que:

... a gente diz para esses agricultores, que a mudança ela tem que partir de mim, da sua consciência. A sua cabeça tem que

mudar primeiro pra você ser um agricultor orgânico. Se você for focar somente no mercado, no ganhar dinheiro, você pode até começar, mas não vai progredir. Porque a partir da primeira dificuldade que você encontrar no sistema, você acaba desistindo se você não tiver convicção de que você quer mudar o sistema por uma questão ambiental, por uma questão da saúde, da sustentabilidade como um todo, não só econômico. – Rosângela APOMS

Neste sentido entendemos que a APOMS se apoia nos princípios da produção agroecológica, para além do mercado, visando também às dimensões sociais, culturais e ambientais da produção orgânica. Segundo uma cartilha produzida pela Associação com o título de: Agroecologia, ciência a serviço da vida, “a organização vem se fortalecendo na forma de uma rede composta por produtores agroecológicos do Estado de Mato Grosso do Sul” (APOMS, 2011, p. 27). Ela participa de diferentes órgãos que discutem a agroecologia no estado e segundo todos os professores da UEMS um dos membros da Associação foi um dos idealizadores do Tecnólogo em Agroecologia, e sua participação é efetiva na construção e operacionalização do curso. Podemos observar na sua narrativa a importância do curso para o trabalho desenvolvido pela Associação.

A gente começou essa questão da produção orgânica em 98, 99, 2000. Numa época que a gente tentava encontrar apoio técnico das entidades da Emater, e a gente não encontrava solução. Os nossos primeiros produtores tiveram que sair do estado pra aprender um pouco sobre agricultura orgânica. Fizeram curso em Mina Gerais, no Paraná, Campinas no Instituto Agrônomo pra iniciar o nosso projeto de café orgânico. Então a gente sabe que a informação, a boa orientação técnica pode evitar muitos erros na hora de você implantar um sistema, que depois de implantado corrigir é mais demorado. Principalmente quando você planta plantas perenes, por exemplo, você faz plantio de café se você errou pra corrigir isso vai muito tempo. E a gente veio sofrendo com essa questão de técnicos no estado pra orientar melhor. – Olácio APOMS

Desta forma, para se consolidar a proposta da produção agroecológica a criação do curso apresenta um respaldo para a formação de um quadro de profissionais capacitados na área. No tópico a seguir vamos compreender a história de criação do curso e suas características que nos ajudarão a entender as demandas na estruturação da agroecologia no campo da educação profissional agrícola.

A criação do curso

A unidade de Glória de Dourados iniciou com o curso de Licenciatura em Matemática, após ser extinto foi criado o curso de Licenciatura em Geografia. Segundo a professora Cláudia da UEMS conta com quinze unidades, sendo os cursos ofertados diante das demandas locais e regionais, assim:

... nós tínhamos aqui na região de Glória de Dourados, que é um município que fica 320 km da capital, uma demanda na formação de professores, o primeiro curso oferecido foi matemática, mas quando eu cheguei já era o curso de geografia. E que ajudou a forjar o projeto de curso de tecnólogo em agroecologia daqui dessa unidade foi exatamente os professores do curso de geografia, da época, tanto os efetivos como os convocados [...] e a Associação de Produtores Orgânicos do Mato Grosso do Sul. – Cláudia

Observamos nos documentos relacionados à agroecologia no MS a necessidade de uma formação técnica para atender os projetos da área e na fala do representante da APOMS, encontraremos o registro histórico da idealização deste curso.

Em 2008 teve um seminário estadual de ATER, que reúne todas as Instituições de ATER em Campo Grande. E durante esse seminário ficou bastante claro também que um dos caminhos que o MDA, Ministério de Desenvolvimento Agrário, estava adotando era a agroecologia. E o seminário mostrou que quase todos os técnicos do estado eles careciam de treinamento com influência nessa área. Durante esse seminário a gente foi com os representantes da Universidade, da Embrapa, dos Territórios da Cidadania e conseguimos conversar com o diretor da ATER o Argileu Martins e perguntamos pra ele se haveria uma possibilidade do MDA apoiar a criação de um curso, na época a gente não falou especificamente em agroecologia, um curso em metodologia de ATER, que formasse os técnicos pra organizar as comunidades rurais. Foi o próprio Argileu que sugeriu que o foco tecnológico do curso pudesse ser a agroecologia e dentro da ementa do curso das disciplinas do curso que criasse disciplinas que trabalhassem metodologias de ATER. – Olácio APOMS

A partir deste evento a proposta de criação de um curso de agroecologia passa a ser de grande interesse da Associação e da Universidade, e se inicia então o movimento para consolidar esta proposta na construção do Projeto do Curso.

... saímos dessa reunião com um objetivo de formar um grupo de trabalho pra pensar o projeto pedagógico do curso e batalhar pela criação desse curso. Ai, eu mesmo me dediquei um pouco tentando mobilizar a Universidade aqui,

*pesquisadores da Embrapa, outros movimentos sociais e a gente acabou formando um grupo de estudos e a gente começou a fazer algumas reuniões pra pensar o projeto pedagógico. Criar justificativa, contextualização, foram várias reuniões durante o ano de 2008. [...] Foi um processo participativo, porque a gente consultou muita gente de fora. – **Olácio APOMS***

Este envolvimento da APOMS na criação do curso representa uma grande oportunidade de Universidade em dialogar com a demanda regional a partir de uma organização social, sendo este um dos propósitos da agroecologia na construção do conhecimento agroecológico articulados com os movimentos sociais do campo.

*Então houve uma percepção de que poderia haver ‘ganhos’ nessa proposição do curso de agroecologia. Para tentar já encaminhar a mudança de uma prática de como os produtores da região lhe davam com agricultura, pela presença da APOMS aqui. Você tinha expressões muito tímidas de produção orgânica e a agricultura convencional a todo vapor. Então o que se pensou: as instituições, a esfera da universidade como instituição pública estadual, e a APOMS como outra instância, uma associação de produtores orgânicos, juntaram as suas especificidades, as suas intenções, os seus conhecimentos e começou a escrever o projeto político pedagógico de um curso nesses moldes. Tentando formar um tecnólogo em agroecologia pra começar a atender não só a população dos produtores rurais que de repente não fizeram curso superior, como os filhos destes. – **Cláudia***

Esta atividade mobilizou os interessados da Universidade, que articulados a APOMS realizaram uma construção participativa de um projeto pedagógico de curso, como nos conta Olácio que esta atividade...

*... culminou inclusive com a realização de um seminário participativo para aperfeiçoamento da proposta. O grupo de trabalho foi instituído de forma oficial pela universidade, pela UEMS. Quando o projeto estava quase finalizado a gente realizou um seminário. Trouxemos consultores externos, o Otávio, que ajudou na criação dos cursos tecnológicos em agroecologia do estado do Paraná, na Lapa e coordena pela rede de cursos técnicos em agroecologia. Outro que ajudou-nos foi o professor Manuel Baltazar do campus de Araras, ele veio aqui. E um técnico aqui da UCDB, um agrônomo especialista em agroecologia da UCDB. Eles foram os consultores externos que ajudaram a gente a finalizar o projeto pedagógico. E esse projeto foi entregue para os comitês universitário da UEMS, acho que no mês de abril, depois eles analisaram, aprovaram, autorizaram em fazer o vestibular. Em novembro ou dezembro de 2009, não lembro bem a data, foi feito o primeiro vestibular – **Olácio APOMS***

Cláudia nos fala do envolvimento destes consultores externos e de como suas experiências contribuiu na elaboração do projeto do curso da UEMS.

Então esses coordenadores vieram contar pra nós os seus processos. Não vieram nos ensinar como é que faz 'faz assim que vai dar certo, não faz assim que vai dar errado', não, eles contaram suas práticas do processo de construção, eles contaram também as suas inquietações, as suas superações. Até para que nós percebêssemos que se qualquer coisa que tivesse nos angustiando naquele momento nada mais era do que a ordem natural das coisas, de quem esta tentando transformar as coisas no seu espaço. Eles ficaram uma semana conosco e fizeram logicamente algumas, não correções do nosso projeto político, mas eles fizeram indagações pra nós sobre aquelas coisas que estavam postas pra que nós mesmo, enquanto corpo docente, pudéssemos perceber pra que caminho a gente iria levar a preposição desse curso, que neste ano está formando a sua primeira turma. – Cláudia

O que gostaria de destacar na fala da professora é sobre o processo embrionário em que estes cursos se encontram, veja que mesmo estes coordenadores consultados parecem não terem uma ideia fechada sobre a institucionalização da agroecologia através da construção de cursos formais. Trata-se de uma proposta ainda insipiente no cenário da formação profissional, e também porque a agroecologia demanda uma organização estrutural articulada ao espaço sociocultural em que se insere. Neste sentido a criação do curso de agroecologia da UEMS apresenta um importante componente, além de ser demandado pela região, ele nasce na articulação com uma representação de uma organização social. Ou seja, através da APOMS o curso dialoga com a realidade da produção local. Olácio nos apresenta em sua narrativa a importância da estrutura curricular do curso articulada as demandas da formação profissional.

... o nosso estado, de forma geral, ele carece muito de apoio na organização do associativismo e cooperativismo. E nesse ponto, por exemplo, a ementa prevista para o terceiro ano, a última etapa praticamente toda está relacionada à organização das comunidades rurais. Por exemplo, primeiro ano você estuda o histórico, a legislação, aspectos ligados a agroecologia no direito. O segundo ano ele esta ligado ao manejo da propriedade, manejo de solo, manejo de planta, de pequenos animais. E terceiro ano está muito ligado a organização das comunidades. Só pra dizer, tem uma disciplina chamada associativismo e cooperativismo, tem uma disciplina gestão da propriedade rural, tem uma disciplina ligado a agregação de valor a produção, tem uma disciplina ligada a certificação participativa aos processos agroecológicos. Então são todas as disciplinas ligadas a capacitar o profissional para ajudar o desenvolvimento das comunidades. – Olácio APOMS

Segundo o professor Rogério, atual coordenador do curso, a atuação da comunidade abrange a participação no conselho comunitário que tem na Universidade, bem como este conta com o envolvimento de diferentes instituições, representando um movimento que não fica restrito ao espaço acadêmico.

*Tem um conselho consultivo onde tem a representação docente, discente, administrativo, movimentos sociais, prefeitura, AGRAER [...], eles tem participado ativamente no conselho. A Embrapa é o nosso parceiro muito forte na agroecologia, tanto a Embrapa Oeste como a Embrapa Pantanal e a Gado de Corte, o Ministério da Agricultura o MAPA é um parceiro nosso forte que abraçou o curso [...]. Então nós temos além dos movimentos sociais instituições federais e estaduais nessa composição em prol do curso. – **Rogério***

O Professor Zoy nos fala sobre um espaço concedido pela prefeitura, uma área agrícola de 37 hectares, para a realização de atividades práticas do curso de agroecologia. Isto nos mostra o envolvimento e o reconhecimento da importância que o curso apresenta para o desenvolvimento local, e também regional, como nos falam o professor Leandro e as professoras Luciene e Sáuria:

*Especificamente para Glória de Dourados, que já tem uma aptidão agrícola bem concretizada, com certeza vai ser muito importante para o município, porque nossos alunos, [...] vão formar e vão voltar pra comunidade e vão atuar dentro do município, ou no município de origem deles também, e vai estar proporcionando o desenvolvimento regional sustentável. – **Leandro***

*E pra nossa região principalmente, tendo em vista o aumento das usinas, a substituição das lavouras pela plantação de cana, então eu creio que essa sensibilização da sociedade ela é muito importante. E assim, como ela (Fátima do Sul) não é uma cidade muito longe daqui, eu vejo que, por exemplo, aqui em Glória as pessoas têm um pouco mais de consciência sobre a questão do cuidado com o produto, com o orgânico, com os solos e eu vejo que essa é uma responsabilidade da Universidade, de levar para as cidades vizinhas essas experiências, essas possibilidades de atuação. Até porque nós temos alunos que vem de outras cidades. – **Luciene***

*Eu acho que a região de Glória de Dourados ela tem uma tendência, uma possibilidade muito grande para se desenvolver a agroecologia. Então eu acho que o curso teria muito a contribuir com as comunidades da região. A gente tem feito projetos inclusive, envolvendo comunidades de agricultores da região e tudo mais. – **Sáuria***

Neste diálogo com a comunidade durante os três anos de curso foram implementados projetos, que dialogam com a realidade local trazendo para a instituição as demandas da produção local/regional, o que vai desenhando a história do curso na medida em que este vai se moldando e estruturando suas bases para o fazer/pensar agroecológico, partindo da troca de saberes entre o científico e o popular.

*... fomos procurados pela Agraer pra participar juntamente com uns produtores no assentamento aqui próximo, assentamento Betel, de um programa de assistência técnica. Então a comunidade está despertando a importância que o curso tem de levar conhecimento pro campo. Então hoje a professora Sáuria ela é coordenadora desse projeto, juntamente com a minha participação, a participação do professor Zoy e da professora Ana Paula. E a participação, não tão efetiva, do professor Rogério e do professor Leandro, por eles estarem muito atarefados, então eles estão dando respaldo mais por fora. E conjuntamente com a Agraer e por esta busca dos professores por novas tecnologias, nós estamos levando este respaldo para os produtores do campo. – **Cristiane***

*... a gente está começando a ter um envolvimento bacana, a gente tá com projeto numa comunidade que tem aqui num distrito, a comunidade estrelinha, que é de assentados. Iniciamos um projeto no semestre passado, junto com a Agraer. A gente vê um envolvimento com a comunidade, foi difícil até trazer isso. Mas a gente tá conseguindo e aos pouquinhos, a gente tá caminhando e está começando a levar respostas pra eles. – **Ana Paula***

Na agroecologia encontramos como componente fundamental para a construção do conhecimento: o diálogo entre saberes, tratando-se do científico com o tradicional, ou popular. Acredito que este seja um dos grandes desafios na institucionalização dos cursos e na formação do agroecólogo, visto que durante a formação acadêmica nos moldes da ciência moderna somos levados a acreditar que existe uma hierarquização do conhecimento. O que culminou na banalização dos saberes populares dos sujeitos do campo, principalmente diante do paradigma extencionista da Revolução Verde que acompanha a formação de muitos agrônomos. Sendo assim, para que a agroecologia consiga se desprender desta ideia e atingir os seus princípios da valorização do conhecimento e dos saberes tradicionais, é necessário que esta interação com a comunidade seja cautelosa para não se reproduzir os caminhos paradigmáticos que esta ciência contrapõe.

Neste sentido que o curso optou pela Pedagogia da Alternância como metodologia de formação, acreditando que este seria um caminho para o que o

formando pudesse durante todo o seu processo formativo articular seus conhecimentos teóricos com a prática produtiva. Bem como estabelecer um diálogo contínuo com a sua comunidade de origem ao longo de sua trajetória pelo curso, apresentando assim as demandas de seu contexto e incorporar na sua atividade de produção os princípios científicos da agroecologia, construindo assim o seu conhecimento a partir da práxis.

... o curso foi pensado assim, pra funcionar com a pedagogia da alternância, é uma possibilidade de mesmo na graduação o acadêmico já contribuir com as comunidades, que daqui já sai atividades pra eles desenvolver nas comunidades. – Olácio APOMS

Rosângela da APOMS foi formada tecnóloga em agroecologia pelo curso do Instituto Federal do Paraná em 2010, ela nos conta sobre a importância da Pedagogia da Alternância na sua formação:

Mas aí tem aquela questão da inserção do educando na comunidade, ela é fundamental. Por isso que tem o tempo comunidade, quando ele vai pra lá pra trabalhar com a comunidade. E isso pra mim foi muito importante, a relação do que eu estou aprendendo no curso pra mim aplicar na minha prática lá com minha família com meus vizinhos, com meus amigos. Isso é bastante importante, essa relação ela tem que existir. Se não existir vai ficar como uma mesa sem um pezinho, meio manco. – Rosângela APOMS

A contribuição da formação por alternância na agroecologia tem sido referendada como uma estratégia na construção do conhecimento articulado ao desenvolvimento local a partir de suas realidades. Sendo assim estes cursos vêm trabalhando nesta perspectiva, na intenção de se consolidar uma proposta que articule a formação profissional com as demandas do universo aonde o agroecólogo irá se inserir, a agricultura familiar, visto que a pedagogia da alternância foi trazida ao Brasil pelas Escolas Famílias Agrícola. Esta perspectiva vem ganhando maior dimensão no interior de outras instituições a partir destes cursos de agroecologia, porém, ainda sim é preciso avançar no sentido de entender a operacionalização desta proposta na sua prática.

O curso de tecnólogo em agroecologia formou em 2012 sua primeira turma, e os desafios encontrados na criação e no cotidiano deste curso serve de exemplo para outras experiências, e neste sentido que encontramos nas narrativas dos entrevistados alguns pontos cruciais e dignos de explorar e discutir, no que diz respeito, principalmente, em três pontos: a pedagogia da alternância, o perfil dos estudantes e a atuação profissional

do agroecólogo. Discutiremos sobre estes três temas no próximo tópico a partir das inquietações apresentadas pelos atores envolvidos neste processo.

Desafios e perspectivas

As dificuldades encontradas na estruturação do curso dialogam com a própria trajetória da agroecologia na educação profissional. Porém já existem agroecólogos formados e a criação destes cursos avançou mais rápido do que a sua construção política e organizacional, sendo assim cada curso apresenta uma peculiaridade e uma tentativa de estruturar a formação deste profissional para atuar na agroecologia. O que podemos perceber nos espaços onde são discutidas estas questões é de que este profissional ainda é recente e sua inserção e reconhecimento no mercado de trabalho ainda são pouco conhecidos. Esta característica interage intimamente com a pesquisa em questão, visto que a formação dos profissionais que atuam no ensino de agroecologia carece de uma referência que se constitui na identidade do profissional agroecólogo, ou seja, os professores de agroecologia não são formados em agroecologia, então como pensar na estruturação e no cotidiano de um curso de agroecologia sem uma referência de formação?

Diante deste cenário o que encontramos nas experiências são tentativas, resultando entre erros e acertos na construção destes cursos. Tomamos como exemplo a pedagogia da alternância, esta proposta metodológica ainda pouco conhecida pelos professores do curso, mas que é entendida como uma inovação nesta nova perspectiva de formação acadêmica. O engenheiro agrônomo e pesquisador Ivo de Sá Motta da Embrapa Agropecuária Oeste, nos fala da importância desta proposta na formação do agroecólogo:

E ainda o que eu vejo de mais ousado até, é que nesta proposta dos cursos de agroecologia nos vários níveis, é a proposta da pedagogia da alternância, que intendo eu, muito interessante. Ela permite que, ao mesmo tempo, que o aluno vai ter oportunidade de estar nos bancos de uma universidade, nos bancos de uma escola, ele vai ter a oportunidade também de ter as vivências de campo, e isto é fundamental! [...] O que a gente sabe muito bem é que o conhecimento teórico ele é volátil, ele se esvai, se perde ao longo do tempo, mas aquilo que a gente aprender a fazer na prática a gente nunca mais esquece. Então os cursos de pedagogia da alternância são de fundamental

importância e especialmente para uma área como a da agricultura. – Ivo EMBRAPA

Ele ainda nos fala que na situação de êxodo rural da juventude, esta metodologia viabiliza conciliar o estudo com o processo produtivo, além de possibilitar ao educando uma base técnica para que este possa aperfeiçoar a sua prática na sua propriedade, permitindo com que ele enxergue na agricultura uma perspectiva de trabalho e de vida no campo.

Durante as entrevistas pude perceber que a pedagogia da alternância ainda é pouco conhecida pelos professores, e que isto interfere diretamente na operacionalização metodológica desta proposta. Tal característica é inclusive percebida pelos estudantes, como podemos observar na fala de um aluno do terceiro ano oriundo de uma Escola Família Agrícola, que já conhecia a pedagogia da alternância antes de entrar na UEMS.

*Eu acho que nesse curso a Pedagogia da Alternância ela não funciona corretamente, funcionou no primeiro ano, que a primeira turma estava com a comunidade, fizemos o trabalho, depois isso acabou. Porque o que eu vejo é que a maioria dos professores não sabe o que é pedagogia da alternância, só que tem alunos que conhece, eu acho que falta pouco conhecimento dos professores que vem da aula sem o conhecimento da base que é o curso, da base da pedagogia da alternância, que é ficar no tempo comunidade e na Universidade. Eu acho que falta mais conhecimento deles na área da pedagogia da alternância.
– Estudante 01*

Os professores também falam que esta metodologia de formação é novidade para eles, e sendo assim eles vem buscando uma forma de consolidar esta proposta formativa com o tempo, através de suas experiências através do que vem dando certo e do que precisa ser melhorado. Como nos fala a professora Ana Paula ao ser perguntado sobre a pedagogia da alternância no curso:

Ah... esse aí é um problema! Eu nem sei te falar o que é pedagogia da alternância direito, porque a gente tá vivendo experiências, pra tentar acertar. Eu acho que tem que mudar muito, tem que reformular até chegar num modelo, tem que tentar várias coisas pra chegar num modelo certo, que se encaixe bem. – Ana Paula

O professor Zoy que vem acompanhando o desenvolvimento deste processo complementa que:

... os professores estão começando a entender essa metodologia, como é que funciona a pedagogia da alternância. Então eu ressalto como bom, porque se você levar em consideração o ano em que o curso começou voltado pra pedagogia da alternância, se você perguntasse para o professor ele teria uma certa dificuldade pra te esclarecer. Mas hoje eu vejo que a coisa começou já andar, esta caminhando e eu quero acreditar que nas próximas turmas, eu tenho certeza que vai haver um melhor 'sintonismo' na questão da pedagogia. Até porque alguns alunos que entraram em 2010 são oriundos de escolas família agrícola, então lá eles tem contato com a pedagogia da alternância. Só que aqui ela não foi na sua totalidade desenvolvida, mas a gente pretende melhorar. – Zoy

A operacionalização da pedagogia da alternância no curso da UEMS vem sofrendo constantes transformações, tentando adequar esta proposta tanto com o contexto do curso, quanto aos desafios que vão surgindo neste processo. A professora Luciene nos conta que no início a metodologia proposta não permitia o diálogo entre as disciplinas, então a maneira que se encontrou foi de realizar um seminário no início de cada etapa do tempo escola que envolvesse a participação de diferentes professores e uma apresentação das atividades desenvolvidas pelo estudante no tempo comunidade. O professor Rogério nos explica como é feito este processo:

... concentramos todas as disciplinas num período tempo escola, fechamos toda carga horária nesse período de dois meses e meio, [...] e passamos pro alunos tópicos para que eles desenvolvam na comunidade. [...] Então esses alunos vão levar esses tópicos que os professores passaram, tentar integrar todas as disciplinas que ele aprendeu em sala de aula, o conteúdo dessas disciplinas nesse trabalho. Aí ele retorna com esse trabalho, ficam praticamente um mês nas comunidades, [...] tem que entregar um trabalho parte escrita e tem um seminário que a gente chama de seminário de integração. [...] Aí eles retornam e tem os dias de apresentação, essa apresentação é aberta pra todo mundo, inclusive aberto ao público, e o sistema de avaliação é feito como se fosse uma banca. – Rogério

Com esta forma de apresentação no seminário os estudantes se interagem, conhecendo a experiência desenvolvida pelos outros companheiros de turma. Também os professores de diferentes disciplinas tem a oportunidade de dialogar com as problemáticas encontradas na sistematização das atividades observadas no tempo comunidade de cada estudante. Esta característica apresenta um fundamento da interdisciplinaridade, onde a avaliação de um trabalho é feito por professores de diferentes áreas, culminando numa visão mais abrangente do trabalho do estudante.

Mas ainda sim o curso enfrenta um problema na prática do tempo comunidade, que diz respeito ao acompanhamento dos professores durante este período.

... nós temos uma deficiência de logística pra estar fazendo esse acompanhamento. Nós pecamos de certa maneira em não estar acompanhando os alunos porque são de áreas distintas, então eu acho que tudo isso aí de certa maneira é um ponto negativo.
– **Zoy**

O professor Rogério também concorda com esta visão, ele reforça dizendo que:

... o que a gente não está conseguindo é justamente tornar efetivo esse tempo comunidade. Porque nós não temos quadro de professores para fazer isso. [...] Pra você ter uma ideia nós temos, por exemplo: Votaporã, Botoquena, Corumbá, Rio Brillhante, esses alunos são desses assentamentos. Como que estes professores vai se deslocar para essas comunidades se a universidade não tem nem condições de pagar viatura pra que esses alunos executem suas atividades. – **Rogério**

Esta problemática nos leva a pensar sobre a questão institucional do reconhecimento desta metodologia de formação. Um curso que trabalhe com a alternância necessita de uma base estrutural para atender este processo. Neste sentido o agrônomo Ivo traz uma reflexão na sua narrativa:

... infelizmente o que a gente percebe é que este modelo não tem todo apoio que deveria ter, a gente percebe cursos estão desestruturados por falta de apoio, por falta de uma política pública a esta opção a esta pedagogia. E eu entendo que pra realidade da agricultura do nosso país, especialmente pra realidade da agricultura familiar, pra realidade dos assentamentos agrícolas, esta pedagogia tem tudo a ver, ela se compatibiliza com o modelo, com as necessidades com as expectativas dos assentamentos. – **Ivo EMBRAPA**

Embora os professores enxerguem os pontos positivos da alternância e tentem buscar alternativas para seu aperfeiçoamento, também podemos perceber uma inquietação em relação a carga horária teórica quanto ao conteúdo das disciplinas, vejamos esta questão na fala de duas professoras:

... realmente eu acho que nós temos pouco tempo pra muita coisa. No caso dessas duas disciplinas especificamente zoologia e botânica, realmente é muito conteúdo pra pouco tempo. – **Sáuria**

Eu acho que acaba ficando muito corrido pra nós professores fazer o tempo escola, então acaba ficando muito corrido pra gente passar teoria, a gente não dá conta, às vezes deixa de passar, ou passa tudo muito rápido e a gente percebe que os

alunos não aprendem direito. E aí vai pra comunidade pra aplicar aquilo que aprendeu, mas eles nem aprenderam também. Então eu acho que a gente tem que dar uma reformulada nisso. – Ana Paula

Sobre esta questão, um dos estudantes entrevistados nos fala que muitas pessoas da sua turma reclamam sobre a falta de conteúdo teórico, sentindo-se prejudicados pelo tempo comunidade, embora o mesmo estudante reconheça que esta metodologia de formação garante uma aproximação com o campo e com as comunidades. Desta forma acredito que cabe aos professores irem reformulando suas disciplinas, observando quais conteúdos são mais demandados na medida em que pela alternância acontece o diálogo com a realidade do espaço de atuação deste profissional.

Porém esta interação dos educandos com o campo e suas comunidades está ligada ao perfil deste estudante, uma vez que o curso surgiu para atender uma demanda da região, este foi pensado para que o tempo comunidade seja realizado nas propriedades dos educandos ou em suas comunidades. Mas este contexto veio se modificando com a entrada de estudantes de outras localidades, apresentando outra grande barreira para se construir a formação por alternância. Vejamos as falas da professora Cláudia e do professor Rogério:

Aí você pega um aluno que é lá do Pará, e que vem pra cá e que tem que ficar aqui no regime de alternância. No Tempo Comunidade às vezes não tem tempo e nem como voltar pro Pará. [...] Então ele tem que ir pra outros sítios que sedem como espaço de reflexão e de empiria, mas aí já mexe um pouco nessa intencionalidade que é justamente o de fazer um curso de formação, e fazer com que esse estudante, que também é produtor rural que também é filho do campo, volte pra sua comunidade e comece a perceber seu entorno com outras possibilidades e com outras leituras de valor. – Cláudia

E hoje qual é a maior dificuldade agora, é um público diferente, esse pessoal não tem comunidade, não tem uma área rural pra trabalhar... e aí como fazer o trabalho no tempo comunidade? Então estamos encontrando uma dificuldade muito grande pra botar o projeto pedagógico pra funcionar. – Rogério

Todos os professores entrevistados ao falar do perfil dos estudantes do curso fazem a observação desta mudança entre a primeira, a segunda e a terceira turma, atribuindo este fenômeno com a adesão do Sistema de Seleção Unificado, o SISU do MEC, onde a forma de acesso ao ensino superior ocorre pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Do terceiro ano (turma de ingressos, em 2010) que foi um processo seletivo da universidade, nós tivemos 80% de alunos oriundos de agricultura familiar, e a maioria destes é de assentamento. Que é justamente a proposta do curso, que nasceu pra atender esse público da agricultura familiar. Só que no processo seletivo de 2010 e 2011 a universidade aderiu o SISU, só que o SISU é aberto nacionalmente. – Rogério

A segunda turma já teve uma diversificação, pessoas do meio urbano, que veio de outras cidades, que não era dessa região aqui. Porque o foco do curso era pra atender a região, primeiramente, assentados e filhos de produtores rurais. Então a segunda turma já deu uma diversificada, então a gente sentiu que mudou o perfil. [...] Por causa do SISU que é o processo que mudou pro ENEM, então isso a gente sentiu muito. Aí mudou o perfil completamente. – Ana Paula

Esta situação encontrada pela forma de acesso ao curso descaracterizou a proposta inicial do mesmo, uma vez que os estudantes oriundos de assentamentos ou de escolas rurais encontram dificuldade de competir com outros estudantes de outras localidades, como nos coloca o professor Rogério, este quadro está ligado a precariedade da educação básica principalmente nas escolas do campo. O professor Leandro também partilha desta observação ao nos citar que:

A primeira turma que nós selecionamos, nós conseguimos atingir esse público alvo, que são filhos de assentados com o perfil que a gente procurava. Quando a gente abriu a seleção pro SISU a nível nacional, descaracterizou um pouco esse público alvo que a gente queria ter. Porque, a nota de corte aumentou e acabou inviabilizando a entrada desses alunos aqui no curso. – Leandro

... então um dos fatores que nós observamos é que esses alunos de outras regiões que indicavam agroecologia ou como primeira ou como segunda opção (no SUSI) a nota deles era superior no ENEM que dos nossos alunos daqui da região. Agora se nos centros urbanos já nasce uma deficiência o ensino médio, imagina nas escolas rurais, a deficiência é maior ainda. E o nosso público é justamente esse alunos que são filhos de produtores da região da área rural. Então o que a gente está observando, que no nosso curso, os alunos que justamente é o nosso público não estava conseguindo competir com esses alunos. – Rogério

A mudança no perfil dos ingressos tem gerado um quadro de evasão no curso, não tive a oportunidade de acessar os dados numéricos desta situação, mas encontramos nas narrativas dos professores e alunos que a última turma que acessou o curso em 2012 teve uma evasão maior que 50%. Eles atribuem este cenário a duas vertentes: tanto a

falta de identificação com as ciências agrárias e com a agroecologia, como a questão de infraestrutura que Glória de Dourados deixa a desejar.

Relacionado à primeira questão pude observar na conversa com os estudantes que muitos deles não sabem o que é agroecologia antes de optarem pelo curso, principalmente os alunos das turmas de 2011 e 2012. Sendo assim, ao entrarem no curso alguns se identificam e prosseguem seus estudos e outros não. Quanto à questão da cidade de Glória de Dourados, eles comentam que o município deixa a desejar no quesito de lazer, fazendo com que as pessoas que vem de outras regiões não se adaptam ao local. Esta característica não se relaciona com a possibilidade de permanência, visto que a Instituição conta com um alojamento masculino e feminino, que abriga os estudantes.

Uma estratégia relatada pelos professores para superar esta situação é de abrir uma porcentagem de cotas para assentados e oriundos da agricultura familiar, ou de uma forma de acesso diferenciada ao público alvo. Apesar de o curso apresentar esta iniciativa ela necessita de um respaldo institucional sobre esta política de acesso. Mas segundo o coordenador do curso esta proposta já foi apresentada para a administração superior da Universidade, e eles aguardam um estudo para que no ano de 2014 já ocorra esta mudança. Encontramos também esta estratégia relatada pelos professores Leandro e Zoy.

Então nós já sentamos com o reitor da Universidade, já discutimos estratégias pra gente melhorar o processo de seleção. Voltar pro vestibular, a princípio cinquenta por cento das vagas via vestibular e cinquenta por cento via SISU. Acho que com o trabalho de Marketing do curso a gente quer na próxima seleção voltar a atingir esse público alvo. – Leandro

Mais eu vejo que há uma luz ainda, porque a gente esta mobilizando para que, de alguma maneira, as próximas turmas ingressem através de uma seleção, e tenha algum perfil voltado pras questões agrícolas. [...] Então a gente tem que reverter isso aí. Porque o curso é um curso que é novo e é inovador – Zoy

Quando aconteceu o primeiro vestibular e se observou a entrada de filhos de produtores rurais, assentados e remanescentes indígenas, nos conta Olácio que isto representou um otimismo quanto a proposta do curso. Segundo ele estes acadêmicos tiveram origem de 20 municípios, então o Estado contaria com um quadro de

profissionais na área de agroecologia para apoiar este processo de transição e de carência de informação na área. Podemos então entender a preocupação dos envolvidos com o curso diante desta situação, ainda mais se tratando de um curso tecnológico.

... quando a gente fala em curso tecnológico, o pressuposto é que a gente forme uma mão de obra para o desenvolvimento local, pra região, então isso fica, no meu modo de ver, um pouco deficiente. Porque ainda que seja louvável essa universalização da universidade, mas aí você perde um pouco daquele objetivo que seria a formação desta região, pra focar o desenvolvimento dessa região. [...] Então eu acho que ele perde um pouco essa característica quando você abre muito para as demais regiões. – Zoy

Provocado com esta questão perguntei aos estudantes do terceiro ano o que eles sentiam em relação a esta mudança no quadro discente, e um aluno me responde que sentia certo incômodo quando via os outros estudantes tratarem o curso, ele diz que:

E tem gente da cidade que fala assim ‘eu vim porque passei no vestibular, eu vim aqui porque cai de paraquedas’ [...] É um desaforo deles, porque chegam e falam. Eu gosto desse curso, porque eu vim pra cá, porque eu vou adorar esse curso, [...] então ele tá tirando o que no caso você se interessa, uma coisa que você adora o cara chega e desvaloriza ela. Então se ele não quer estudar, deixa pra quem quer, tem muita gente que queria estar aqui e não pode estar, porque outra pessoa chega aqui. – Estudante 01

O estudante manifesta sua opinião baseada no perfil para que o curso foi criado, observado que existem pessoas que vem para o curso e deixam sua vaga ociosa desistindo o mesmo, enquanto existe uma demanda que não consegue entrar no curso. Complementa outro colega dele que:

E essas pessoas tiram a vaga de pessoas que queria estar aqui, da reforma agrária. Porque passou na frente, melhor nota e tal. [...] Eu acho assim, que o curso devia ser focado mais na nossa região, ao estado. – Estudante 02

Observei que a questão não está fundada num discurso corporativista, como pode ser erroneamente interpretado, pois eles deixam bem claro que o problema é a falta de identificação com o curso diante da proposta e da importância do mesmo para a região e para o fortalecimento da agricultura familiar. Isto eu pude observar na conversa com outros estudantes das turmas do primeiro e segundo ano, que são de origem urbana, mas se identificaram com o curso e pretendem atuar como agroécólogos. Visto também

que a cidade de Glória de Dourados tem muitos moradores da área urbana, e estes podem atuar na região cumprindo o objetivo do proposto pelo curso.

O desconhecimento do que vem a ser a agroecologia, bem como a atuação deste profissional é uma característica que merece uma discussão mais delicada. Esta questão permeia as narrativas dos estudantes, principalmente aqueles que estão próximo a formar e sentem uma insegurança no reconhecimento profissional desta formação. No debate em grupo feito com três estudantes formandos, eles comentam sobre a identidade profissional da agroecologia, que sentem dificuldade em explicar o que é um agroecólogo e sua atuação. Neste trabalho a questão identitária deste profissional será melhor discutida quando entrarmos na dimensão do educador agroecológico, mas destaco esta característica na reflexão sobre o mercado de trabalho e o reconhecimento profissional.

Um dos estudantes disse que ao saber sobre o curso, foi procurar informações no seu assentamento e nas organizações de assistência técnica, e relata que ninguém conseguiu explicar para ele com clareza sobre a profissão do agroecólogo. O mesmo aluno, quando perguntado sobre sua expectativa depois de formado, demonstrou a ansiedade em trabalhar em algum órgão público de assistência.

Então eu penso assim, tenho vontade e pretendo procurar, no caso, Agraer, Prefeitura, alguma entidade que eu possa trabalhar. Porque o que a gente aprende, pra gente pode passar é interessante, é necessário, é rico, aprendemos muita coisa nas matérias, eu garanto que quando eu estiver trabalhando eu acho que vou conseguir satisfazer o público, no caso, do assentamento. Então pra mim poder trabalhar eu preciso de um órgão pra mim poder estar caminhando por ele, representando. – Estudante 01

Fica claro na narrativa do estudante sua preocupação se inserir nos órgãos públicos, segundo o mesmo a importância de atuar enquanto representante de uma instituição é vista com bons olhos pelos assentados de onde mora, dando mais credibilidade no seu trabalho de assistência técnica. Outro estudante do grupo reforça esta perspectiva e ainda fala sobre a estabilidade financeira de ser um trabalhador público.

Segundo os professores este mercado de trabalho se acha aberto por ser uma demanda regional. Mas eles entendem as dificuldades deste profissional conseguir atuar

em alguns setores, visto que o reconhecimento profissional ainda é insipiente, e neste momento existe uma construção a ser feita em termos de absorção deste profissional pelos órgãos públicos.

... nós temos que dar um espaço e até forçar as instituições públicas, por exemplo, a Agraer, pra estabelecer e criar concursos pra direcionar pra esses profissionais voltados pra agroecologia. Como eu falei anteriormente, a AGRAER está presente em 78 municípios do Mato Grosso do Sul. Mas você não percebe num quadro funcional de técnicos, presença de técnicos com formação específica de agroecologia. Então eu acho que nós temos que fazer essa pressão, porque a UEMS está formando agora a primeira turma de agroecologia, e eu acho que tem que ter essa pressão pra dizer: olha, nós temos profissionais capazes de atuar especificamente nessa questão da agroecologia. – Zoy

Quando entrevistei a representante da Agraer, ela nos coloca o seguinte:

Eu vejo isto até com um pouco de preocupação, por eles não poderem ainda ser registrados em nenhum CREA. Porque para ser contratado em qualquer órgão desses tem que ter o CREA né! Mas pelo que eu vi aqui, pelos palestrantes que vieram do sul, de Brasília e tal, a preocupação não é só nossa, a preocupação vai passar a ser a nível nacional. Então eu acho que vai abrindo espaço e eles vão sendo inserido no mercado, nas empresas, até a gente que virou agência, vai começar a absorver este pessoal. Porque a gente tem trabalhado muito sobre isso e na empresa tem pouca gente. Eu acredito que a partir do momento em que for regulamentado o curso junto ao conselho eles já vão ter as oportunidades muito mais afluídas. – Cláudia Agraer

O registro profissional pelo Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA) é uma problemática realmente de nível nacional e uma discussão emergente nos encontros e eventos. Segundo o agrônomo Ivo da EMBRAPA isto se relaciona com o mercado de trabalho na área:

O que a gente percebe é que o mundo está cada vez mais competitivo. o número de profissionais que estas escolas de agronomia lançam no mercado é imenso. E as possibilidades do mercado de trabalho não crescem na mesma proporção, o que faz com que a competitividade tenda a ser maior a cada dia por conta disso. Isto vai exigir o preparo destes jovens. A necessidade sempre vai haver, mas não cresce na mesma proporção que está crescendo o número de estudantes que está se formando nestas áreas. – Ivo EMBRAPA

Sobre este assunto alguns professores e estudantes nos falam da procura por algumas instituições destes profissionais, que entraram em contato com a UEMS.

*Em termos de mercado de trabalho, já veio conversar com a reitoria o SEBRAE, a COOPAER e a nossa própria APOMS. Pra pegar currículo já dos que vão formar esse ano, pra cadastrar no banco de profissionais para atender projetos e editais que essas entidades estão se inscrevendo. O SEBRAE, por exemplo, precisa de profissionais pra atender os projetos que eles estão aprovando. Existem vários projetos ligados a agroecologia e mesmo antes de formar eles já vieram fazer uma coleta dos currículos dos futuros profissionais. A APOMS também é cadastrada no SIATER, sistema de ATER do MDA e tem que inserir lá os profissionais que atuam no banco de profissionais e a gente conseguiu inserir alguns que são estudantes e técnicos aqui do curso. Não formaram mais já estamos atrás de garantir que esses profissionais e tenham essa perspectiva de trabalho. – **Olácio***

Os estudantes oriundos da agricultura familiar também falam da possibilidade de atuar em suas propriedades, como agricultores agroecológicos. Sendo um dos objetivos do curso o desenvolvimento local e regional, estes jovens conseguem enxergar na sua atividade enquanto agricultores uma perspectiva de trabalho e renda. Isto reflete positivamente para o objetivo do próprio curso, que visa contribuir para a possibilidade de permanência do jovem na atividade de produção. Ivo nos fala da importância deste jovem, oriundo da agricultura familiar atuar na sua comunidade de origem:

*O mercado de trabalho pode ser suas próprias regiões de origem, de onde eles vieram: dos assentamentos, das colônias, das áreas rurais de onde eles procederam. Para eles contribuírem para o processo de desenvolvimento sustentável regional, local. E com muito mais competências, porque eles conhecem os problemas do lugar, eles têm uma coisa que outros técnicos que viessem de fora não teriam: que é conhecer a própria realidade deles, as dificuldades deles. [...] Seria de que de alguma forma se criasse oportunidades nos seus meios, para que eles pudessem estar atuando como profissionais, contribuindo com aquela formação que eles aprenderam e com a vivência que eles têm com a realidade deles, a alavancar o processo de desenvolvimento rural sustentável. – **Ivo EMBRAPA***

Ele nos aponta que um dos grandes desafios é a falta de assistência técnica nos assentamentos, e que estes jovens formados representam um quadro de profissionais capazes de atuar nestes espaços. Porém esta é uma luta que precisa ser construída, visto que este profissional ainda é novo neste nicho, e precisará fazer um esforço pelo seu reconhecimento.

Uma professora também comenta sobre a possibilidade de seguirem na carreira acadêmica, na pós-graduação, e um aluno entrevistado fala sobre esta perspectiva. Outro professor me chamou a atenção ao dizer que este profissional deve estar “*aberto ao diálogo*” até mesmo para atuar em grandes empresas e propriedades que caminham para a transição de modelo de produção, segundo ele estes profissionais também deve estar preparado para trabalhar na produção convencional e no comércio internacional “... *porque o primeiro mundo está interessado nos produtos orgânicos*”.

Neste discurso cabe-nos refletir sobre o debate ideológico que a agroecologia traz sobre a reforma agrária e a produção do latifúndio, pois, este profissional representa uma luta social que veio sendo construída contra o sistema convencional. Sendo assim, seria um tanto quanto estranho que a formação do agroecólogo tendesse para o caminho de apoiar um sistema de produção que potencializa o poder latifundiário e a agricultura para exportação. Até mesmo quando pensamos na produção de alimentos para o abastecimento interno. Embora pareça ser interessante que este mercado absorva também este profissional, a sua atuação se limitará em uma produção orgânica, não atingindo a perspectiva agroecológica na dimensão social, política e econômica.

Ainda é necessário destacar que a instituição criou no mesmo do curso de agroecologia o curso de Tecnólogo em Produção Sucroalcooleiro, visando atender a crescente produção da cana de açúcar e de usinas na região. A esta situação cabe o debate sobre a formação de quadros para atender distintos caminhos do desenvolvimento, onde uma mesma Instituição abriga um curso voltado para o fortalecimento da agricultura familiar, também formam profissionais para atuar na perspectiva do agronegócio. Esta questão é digna de reflexão quando observamos que no cenário político e de reforma agrária estas duas dimensões disputam por espaço e investimentos públicos. Assim a universidade ao mesmo tempo em que reconhece a importância do fortalecimento da agricultura familiar, também se propõe a dialogar com outra dimensão. Isto se reflete nas nossas discussões futuras quando alguns destes professores entrevistados atuam nos dois cursos citados.

O que pude perceber nesta visita à instituição é de que o curso apresenta grande potencial e uma demanda que reflete a sua importância para a formação de quadros para atender o anseio da sociedade em consolidar uma proposta da produção agroecológica. Embora os desafios nos mostrem que é preciso constantemente lutar para que o objetivo

não perca seu foco, e que o processo histórico consiga atingir as finalidades. Um dos desafios é a instabilidade do quadro docente, visto que dos nove professores apenas quatro são efetivos, e os outros cinco são convocados. E diante destas considerações que encontramos a atuação docente, do profissional da educação em agroecologia. Este contexto vai nos ajudar a compreender as discussões sobre a constituição identitária que dialogam neste cenário e formam o educador agroecológico.

O TÉCNICO EM AGROECOLOGIA DO IF BAIANO

Valença, BA

O *campus* de Valença do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) teve sua origem a partir da estrutura da antiga Escola Média de Agropecuária da Região Cacaueira (EMARC), vinculada até o ano de 2008 à Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC). A integração da EMARC à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se efetivou no ano de 2010 com a posse de uma diretoria *pro-tempore*, quando a estrutura das quatro EMARC's passa a serem unidades do IF Baiano.

A CEPLAC é um órgão do Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento, criada no ano de 1957 para atender as demandas da produção cacaueira sediados em seis estados: Bahia, Espírito Santo, Pará, Amazonas, Rondônia e Mato Grosso. Vale registrar que neste período a lavoura cacaueira passava por um período de crise em função da doença vassoura de bruxa que dizimou grande parte da produção de cacau do país. A entidade tem atuado ao longo de sua existência na assistência técnica, extensão rural e na pesquisa com o objetivo geral de desenvolvimento das regiões produtoras de cacau. Sua participação no campo da educação profissional com a criação da EMARC no município de Uruçuca em 1965, nas instalações da antiga Escola de Capatazes, deu origem ao Centro de Ensino Profissionalizante Agropecuário e Agroindustrial e de Formação Profissional Rural, que se expandiu com a criação das EMARC's nos municípios de Valença, Itapetininga e Teixeira de Freitas a partir dos anos de 1980 (site da CEPLAC).

O município de Valença fica localizado a poucas horas da capital da Bahia, ao chegar a Salvador a opção do transporte *ferry-boat* nos leva a Ilha de Itaparica, e de lá partimos para a cidade de Valença, que é muito visitada, inclusive, por ser uma opção de acesso ao Morro de São Paulo, uma ilha turística com praias paradisíacas. Aliás, a baixada litorânea é um conjunto de paisagens que atrair muito o turismo por belezas naturais, pois é composto de remanescentes de Mata Atlântica, com floresta ombrófila e áreas de restingas e mangues que abriga uma rica biodiversidade, e contribui para a atividade econômica pesqueira. E neste espaço formam-se um mosaico de áreas onde é cultivado o cacau no sistema denominado cabrunca que interage a cultura do cacauero com espécies arbóreas da Mata Atlântica.

Os dados históricos da cidade supõem que o território era habitado por índios Tupiniquins e que a chegada dos primeiros colonos foi entre 1557 e 1571, com a construção de um engenho de cana-de-açúcar que deu origem a um pequeno povoado, além das atividades extrativistas de madeira como o Pau-brasil. Porém estas terras estavam subordinadas a Vila de Nossa Senhora do Rosário de Cairu. Seu desmembramento foi determinado pela Carta Régia de 23 de janeiro de 1799 com a criação da Vila de Nova Valença do Santíssimo Coração de Jesus, que em 1849 recebe a denominação de Industrial Cidade de Valença (Fonte: IBGE).

O município faz parte de território denominado Baixo Sul da Bahia, uma sub-especialização definida pelos órgãos de planejamento do Governo que abrange uma área de 7.168 Km², distribuídos em 14 municípios: Cairu, Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Teolândia, Marauá, Wenceslau Guimarães, Aratuípe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá e Valença. Embora seja uma região rica em recursos naturais e biodiversidade, de acordo com Silva *et al.* (2008), apresenta-se como micro região mais pobre do estado da Bahia segundo dados do IBGE, e suas atividades econômicas são caracterizadas pela agropecuária e extrativismo. O índice de analfabetismo é elevado, chegando a atingir 32% da população de 10 anos ou mais segundo dados de 2000, além de possuir alta incidência de doenças relacionadas às precárias condições sanitárias da população (OLALDE E MATOS, 2005).

A região do Baixo Sul é fortemente marcada pela Agricultura Familiar que corresponde a 82,9% das propriedades rurais, porém com uma estrutura fundiária ainda bastante concentrada segundo Olalde e Matos (2005). As autoras ainda destacam que,

Embora o processo de urbanização tenha de acentuado na última década, a população do Baixo Sul é ainda fortemente rural: em 1980 o grau de urbanização da região era de 25,6%, passando a 27,5% em 1991 e 38,0 % em 2000. A maior parte da população rural emprega-se na agricultura familiar. De um total de 81.813 ocupadas na agricultura 66,2% estavam inseridas na agricultura familiar de acordo com o processamento dos dados do Censo Agropecuário de 1995/96 feito pelo projeto FAO/INCRA. (OLALDE E MATOS, 2005 p.05).

Dados recentes do Portal da Cidadania do Governo Federal⁵ informa que o território tem uma população de 336.624 habitantes, e que 45% desta total vivem em áreas rurais, sendo 22.048 agricultores familiares, 1.412 famílias assentadas, 39 comunidades quilombolas e 1 terra indígena.

O processo extrativista de exploração de madeira no século XVI e o a ocupação das terras do Sul da Bahia pela cultura da cana-de-açúcar até final do século XVII marcaram o início do povoamento de região. Assim se deu a introdução da agricultura familiar na produção de alimentos, tanto para subsistência, como para abastecer os centros urbanos com as culturas do feijão, milho, mandioca e as atividades pesqueiras. A produção cacaueteira se inicia no final do século XVIII, juntamente com a cultura do algodão e do café, porém a decadência desta última no século XIX se torna uma grande oportunidade à consolidação da cultura do cacau nesta região, e sua participação na balança do comércio externo baiano no século XX (SILVA, *et al.* 2008).

Segundo Olalde & Matos (2005) as terras do Baixo Sul sempre foram consideradas marginais para a lavoura cacaueteira, mantendo-se uma diversidade de cultivo, diferente da região cacaueteira tradicional, essencialmente monocultora. Assim encontramos neste território o desenvolvimento das culturas do dendezeiro, seringueira, coco-da-baía, cravo da índia dentre outras especiarias, o que caracteriza esta região ser conhecida como Costa do Dendê, pois ela representa 86% da produção estadual desta cultura. Apesar da diversificação na economia, as condições desta região revelam um quadro de dificuldade, sendo consideradas pobres 50% das famílias, com uma renda relativamente baixa principalmente na área rural (OLALDE E MATOS, 2005).

5. Fonte disponível em: http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/baixosulba/one-community?page_num=0 acessado em: 10/11/2013.

Segundo o professor Paulo do IF Baiano um dos problemas da região esta relacionado a agregação de valor ao produto, como é o caso do dendê, que apesar de ser a maior produtora no estado, muitos agricultores não participam do beneficiamento do azeite de dendê, sendo apenas fornecedores de matéria prima. Ele acredita que é necessária uma articulação entres estes produtores para o fortalecimento de suas atividades a fim de se estabelecer outra relação, afirmando que a comunidade precisa...

... deixar de ser uma mera produtora de matérias primas baratas e com agricultores empobrecidos, e estabelecer uma outra relação que os agricultores possam se organizar, em cooperativas, outras formas de organização, e ele possa se apropriar desse meio de produção que é a agroindústria. Então a agroindústria também deveria ser familiar, e não é, ela é empresarial com uma lucratividade elevada, então a agricultura tem uma baixa lucratividade, baixa rentabilidade. –
Paulo

As formas de organização entre os agricultores têm sido uma estratégia para lutar por condições no campo. Durante a visita à cidade de Valença tive a oportunidade conhecer a sede da Associação de Pequenos e Médios Produtores (AMEPRO) que tem feito um trabalho ao longo de trinta anos em uma comunidade rural chamada de Gereba que fica cerca de 20 km de centro da cidade. Segundo uma informante da AMEPRO, Dona Maria, a associação chegou a ter 200 sócios, porém no momento só existem 60 famílias associadas. Ela relata as dificuldades de infraestrutura e as precariedades da vida no campo, ressaltando a importância da organização social que tem conseguido realizar algumas ações de melhoria para a comunidade como a chegada da energia elétrica em muitas casas, a criação de uma escola de ciclo básico na sede da associação, recentemente o abastecimento de água até certos locais, a compra de um trator para uso comum entre as famílias e o futuro projeto de uma unidade de beneficiamento de polpa de frutas.

Constatamos que as associações articulam entre si através da Central das Associações da Agricultura Familiar de Valença e Baixo Sul da Bahia (CAAF), onde existe uma média de 12 associações filiadas. Também existe uma cooperativa dos agricultores para fins de comercialização de produtos. Dona Maria nos conta que o abastecimento da feira no centro da cidade é feita pelos produtores familiares, porém não existe a prática da venda direta, e sim a presença dos atravessadores para comercializar estes produtos. Ainda sobre as condições da comunidade do Gereba, ela

nos conta sobre a dificuldade de acesso, que dispõe apenas de um ônibus que leva da comunidade ao centro de Valença num único horário as segundas, quartas e sextas-feiras. Não existe hospital no local, contando apenas com uma enfermeira que fica em um posto da associação, o qual ainda não dispõe de ambulância para emergências.

Sobre as práticas da agricultura no local, Dona Maria se mostra muito preocupada com o uso indevido de agrotóxicos.

Você passa em determinado lugar e você está vendo o pessoal colocando o 'Roundup' descalço, sem uma proteção, sem uma luva, com os pés descalços. E muitas vezes a gente até para e conversa, para tentar mostrar pra ele o perigo que é, que tem pessoas morrendo de câncer por conta disso, que o futuro deles não vai ser bom se ele continuar fazendo isso, mas uma andorinha só não faz verão. – Dona Maria

Ela nos afirma sobre a falta de conhecimento da comunidade sobre o tema da agroecologia e que o uso de agroquímicos ainda é muito frequente, principalmente nas famílias que não dispõem de mão-de-obra para dar conta da produção, desta forma os agrotóxicos ajudam no tempo que seria destinado a capina da plantação, por exemplo. Outra questão está ligada a venda de insumos sem a fiscalização necessária. Quando ela nos conta que:

E vende abertamente ali, se você andar amanhã na feira, você chegando ali, você vai ver umas casas ali e você vai ver que tem lugar que vende com nota fiscal e tudo e tem outros que não vende com nota, vende o quanto você quiser e o que você quiser eles vendem ali. E o adubo químico também, vende direto, usam direto. – Dona Maria

A venda ilegal e a falta de assistência na manipulação desses tipos de produtos é uma questão central quando se discute os impactos dos agroquímicos na saúde dos produtores rurais. O relato do professor Emmanuel de sua experiência como extensionista rural no interior do estado da Bahia retrata também esta situação.

... o cara chegava para comprar 'remédio' sem receita, sem conhecimento da formulação e aplica. Teve situações esdruxulas de o camarada comprar um herbicida, ver uma praga no citrus e aplicar, e três meses depois a planta toda desfolhada. Utilizava sem ter nenhum princípio, nenhum conhecimento. para voce ver como a gente está atrasado sobre princípios de manutenção da água, dos rios, da própria vida do camarada. Teve situações que eu vi de intoxicação que o camarada ficou impossibilitado de trabalhar, teve problema no pâncreas, evolui para um câncer e chegou ao ponto de morrer.

Então ainda está insipiente esta questão na Bahia, hoje existem algumas mudanças por conta de algumas ações até governamentais e de leis que são regidas no sentido de controlar, mas mesmo assim ainda existe muito, se a gente entrar aí nestas áreas mais remotas onde a assistência técnica ainda está insipiente, muita gente ou utiliza, ou utiliza de forma incorreta, infelizmente. – Emmanuel

Os impactos dos pacotes tecnológicos da Revolução Verde nos interiores dos estados resultaram na diminuição da qualidade de vida dos agricultores familiares, assim como a mecanização do campo que gerou uma forte intensificação no êxodo rural com o desemprego e a desapropriação de terras. Não é novidade que o uso indiscriminado de agrotóxicos gerou fortes impactos ambientais e nas relações de produção do pequeno agricultor, bem como na sua cultura de cultivo agrícola. Podemos compreender também o que o empobrecimento das áreas rurais está fortemente ligado a questões políticas de incentivo a agricultura familiar e de condições de vida e trabalho no campo. Para que isto que a agroecologia tem como forte princípio a militância nas esferas política, econômica e social, apresentando a problemática dos resultados das questões agrárias histórica no país.

Embora o êxodo rural tenha afetado grande parte do estado da Bahia na região do Baixo Sul ainda predomina o trabalho da agricultura familiar na produção tanto nas lavouras permanentes como nas lavouras temporárias (com destaque para os cultivos da mandioca, do feijão, milho, abacaxi e cana de açúcar).

A produção é desenvolvida, em sua maioria, em minifúndios, porém o pequeno número de imóveis rurais de grande porte concentra uma elevada extensão de terras, aliada ao fato de que 26,3% dos imóveis estão impróprios, nota-se uma ausência de investimentos na micro região e um dos motivos para as migrações (SILVA *et al*, 2008 p. 08).

Merece ainda destaque a atuação dos movimentos sociais com a formação de 18 assentamentos rurais, atendendo a 868 famílias após a crise da lavoura cacaueteira (OLALDE E MATOS, 2005). E ainda que a cidade de Valença representa um polo de atração para migração regional apresentando um crescimento populacional bastante elevado, contando hoje com 84.931 habitantes segundo dados do censo de 2007 (Fonte: IBGE).

Na questão de culturas agrícolas a cidade de Valença destaca-se pelo cultivo principalmente de especiarias, segundo o professor Jodelse a cidade já foi a maior

produtora de pimenta-do-reino, porém hoje não se encontra plantios em escala comercial da cultura. Segundo Dona Maria a doença conhecida como Fusariose⁶ foi um dos responsáveis pela queda na produção desta cultura. O cravo-da-índia se apresenta ainda como uma cultura de destaque, embora o professor Jodelse informasse que um levantamento feito na região constatou que há dez anos não tem plantio de novas árvores da cultura. O caso do guaraná é referido por Dona Maria como uma cultura que teve grande destaque por um longo período, mas a baixa nos preços fez com que muitos agricultores abandonassem a plantação.

Aqui o guaraná era muito forte, existiam várias roças, mas o preço fez a gente desanimar e acabar com tudo. Na época que a gente plantou o guaraná estava de 15 reais o quilo e foi um investimento grande, e quando fomos colher já estava 50 centavos o quilo. Aí não havia possibilidade de se colher e o guaraná se perdeu, o mato tomou conta. – Dona Maria

Segundo o professor Jodelse o guaraná retoma seu espaço na cadeira produtiva do estado a partir do incentivo de um projeto financiado pela Empresa Michelin, que está implantando o cultivo orgânico do guaraná para a região, um projeto ainda insipiente, mas com grandes perspectivas de avançar no mercado, ele ressalta a importância destes projetos que visam a recuperação das culturas historicamente locais afirmando:

... não sei por que não se tomou uma posição com o cravo-da-índia. Eu acho que eles só vão tomar pé quando perceberem que não existe mais, e olha que esta região aqui já foi uma das regiões maiores produtoras de cravo-da-índia do mundo. A produção de cravo-da-índia se concentrava aqui no Baixo Sul. – Jodelse

Além da produção de frutas tanto para o consumo das famílias como para fins comerciais, sendo destaques a acerola, graviola, goiaba, mamão o caju. Também encontramos nas falas dos entrevistados registros sobre o cultivo de urucum, mandioca e coco-da-baía. As relações econômicas e históricas do dinamismo produtivo da região são vulneráveis aos incentivos e projetos de cadeia produtiva, como nos apresenta Olalde e Matos (2005) que,

⁶ Fusariose é uma doença fúngica, também conhecido por podridão do pé, podridão-das-raízes e mal-de-mariquita, ocorre restritamente no Brasil sendo uma das principais doenças da cultura da pimenta-do-reino.

... alguns produtos que se expandiram fortemente na década passada, como a pimenta do reino, o guaraná e o coco, estão hoje em sensível retração, enquanto outros cultivos, como o cacau e o cravo, que sofreram uma forte crise na década de 1990, hoje voltaram a ganhar importância econômica. (OLALDE E MATOS, 2005 p.07)

Neste sentido a dimensão produtiva dos agricultores se insere num contexto de estímulos para abastecimento de mercados e também de uma identidade de produção regional bastante dinâmica. O fato é que a estrutura agrária onde estas relações acontecem também sofre as influências políticas e econômicas culminando numa agricultura familiar com índice de pobreza, que necessita se fortalecer a partir de suas atividades e articulação enquanto classe de trabalhadores rurais.

Podemos compreender a partir deste cenário problematizado as demandas do IF Baiano enquanto instituição de formação profissional e suas relações com o desenvolvimento do município de Valença e região. Que apesar de possuir uma riqueza em recursos naturais, ainda apresenta uma realidade socioeconômica caracterizada pela má distribuição de renda. Minha visita à Valença durou uma semana, onde fui acolhido com muita receptividade pelos professores da Instituição e na oportunidade realizei entrevistas com nove professores, um extensionista da CEPLAC e duas representantes da AMEPRO. Também apliquei questionários em 96 alunos de agroecologia do primeiro ao terceiro ano, com o objetivo de conhecer um pouco de seu perfil e suas perspectivas a partir do curso.

Da EMARC ao IF Baiano

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, regulamentada pela Lei 11.892/2008, faz parte de um plano político que visa fortalecer a formação profissional em diferentes níveis do ensino nas estruturas já consolidadas ao longo do histórico das instituições de educação profissional como: Cefets, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, escolas vinculadas a Universidades Federais, criando assim os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's). Segundo Silva (2009) um dos objetivos destes Institutos Federais é de responder “...às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de

suporte aos arranjos produtivos locais.” (p. 08). E ainda nos esclarece que estas Instituições em todos os níveis e modalidades da educação profissional devem ter

... estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, devendo articular, em experiência institucional inovadora, todos os princípios fundamentais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): visão sistêmica da educação; enlace da educação com o ordenamento e o desenvolvimento territorial; aprofundamento do regime de cooperação entre os entes federados em busca da qualidade e da equidade. Em especial, esse arranjo educacional abre novas perspectivas para o ensino médio-técnico, por meio de uma combinação do ensino de ciências, humanidades e educação profissional e tecnológica. (SILVA, 2009 p. 8-9)

A Lei 11.892/2008 veio instituir e organizar as estruturas destas Instituições bem como orientar suas atividades e projetos pedagógicos. Compreendem-se os IFs como uma estrutura *multicampi*, distribuído por unidades regionais com uma sede onde funciona a administração central por uma reitoria. Assim, houve por ocasião desta mudança estrutural, a união de diferentes escolas em uma mesma Instituição, além da criação de outras unidades. No estado da Bahia o Instituto Federal da Bahia, surgiu da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia; e o Instituto Federal Baiano, com a transformação das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi, de Santa Inês e de Senhor do Bonfim. Sendo incorporadas a partir de 2010 em sua estrutura as antigas escolas EMARC de Itapetinga, Teixeira de Freitas, Uruçuca e Valença. Atualmente o IF Baiano conta com 10 unidades, além das citadas acima ainda apresenta os *campi* Bom Jesus da Lapa e em Governados Mangabeira.

Diante deste processo de expansão o número de unidades necessitou de uma estrutura de um quadro docente, e na infraestrutura de algumas unidades em situações precárias para a oferta de novos cursos. Aliados a isso a pressão por parte do Plano Político em expandir o número de estudantes vistas à criação de novos cursos dentro das unidades ainda em estruturação administrativa, de pessoal e de espaços pedagógicos como laboratórios, por exemplo. Esta característica é um marco no processo histórico da educação quanto aos planos de expansão da educação profissional, que culminou em diversas lutas políticas quanto à infraestrutura das Universidades e dos recém Institutos Federais, num período de greves onde professores e estudantes tinham como uma das bandeiras principais a problemática dos planos de expansão na qualidade da educação e infraestrutura das Instituições.

Desta forma o *campus* de Valença retrata umas das Instituições que se originou diante das demandas políticas dos IFs integrando espaços de formação profissional orientados por diferentes estruturas e bases de formação, como a EMARC que estava ligada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, sendo administrada pela CEPLAC. A história destas instituições acompanha os processos de formação profissional agrícola que efervesciam os anos de 1960, junto aos pacotes tecnológicos da Revolução Verde. A criação da CEPLAC como órgão de responsabilidade técnica em pesquisa sobre a lavoura cacaueteira, bem como sua responsabilidade com a extensão rural no modelo difusionista, demandava da formação de quadros técnicos para atender aos trabalhos da Instituição.

Assim, foi criado em 1965 a Escola Média de Agropecuária da Região Cacaueira (EMARC), a primeira escola que veio a compor o sistema EMARC, na antiga estrutura da Escola de Capatazes do município de Uruçuca, que tinham como objetivos aplicar as técnicas desenvolvidas no Centro de Pesquisa do Cacau (CEPEC) e as do Centro de Extensão (CETEX). Estes Centros segundo Lima (2009) compõem a estrutura organizacional da CEPLAC da Bahia, sendo assim sustentado a partir da estruturação do sistema EMARC o viés da educação profissional, neste órgão público. Porém,

O foco era, naquele momento, o do *homo economicus*, as ações, portanto, foram voltadas para a recuperação apenas financeira do latifúndio rural, bem como de um modelo agrícola de monocultura, de exportação de matéria-prima para suprir as necessidades do mercado globalizado. Não houve uma ação voltada para a industrialização da riqueza natural gerada nas terras do cacau. Foram criadas matrizes tecnológicas que visavam a solução de questões agrícolas em curto prazo, como o aumento da produção em menor área ocupada pela cultura do cacau, o combate sistemático às doenças e pragas agrícolas, sem a preocupação com possíveis danos causados ao meio ambiente. (LIMA, 2008 p.18-19, grifo do autor)

Desta forma que o sistema de ensino dentro destas instituições se embasava na necessidade de capacitar operários para que os pacotes tecnológicos fossem aplicados e disseminados pela produção rural. O espaço onde foi criada a primeira EMARC utiliza as estruturas de uma Estação Experimental de Uruçuca. Em 1956, através de um convênio entre o Escritório Técnico da Agricultura (ETA), o Instituto do Cacau na Bahia (ICB) e o Instituto Interamericano de cooperação para a agricultura (IICA), foi instituído o Convênio ETA-25, criado um Centro de Treinamento de Capatazes, que oferecia cursos intensivos de curta duração. Este projeto acaba sendo encampado pela

CEPLAC na estruturação de um sistema de educação e formação profissional que resulta na transformação deste espaço na EMARC-Uruçuca. Na sua origem a escola passou a oferecer cursos de administrador de fazenda, com um ano de duração; prático agrícola, de dois anos de duração e técnico agrícola com duração de três anos (CEPLAC, 1982).

O crescimento da rede EMARC em âmbito institucional e na excelência de seu trabalho no campo da formação profissional se tornou uma proposta atrativa que consolidou no apoio do Governo do Estado da Bahia para a criação das escolas agrotécnicas nos municípios de Valença, Itapetinga e Teixeira de Freitas em 1980. E encontramos nos documentos da CEPLAC os seguintes argumentos quanto a sua participação na educação profissional agrária.

Reconhecendo que capital, tecnologia e recursos naturais são elementos inertes sem a presença de recursos humanos capacitados para usá-los com eficácia, a CEPLAC logo se percebeu da necessidade de dar ao campo da educação seu apoio e serviço. [...] A atuação da CEPLAC na área da educação visa ajudar a formação do capital humano que a região requer para promover e acelerar seu processo de desenvolvimento.[...] ...pelo importante papel que esta desempenha nas mudanças de comportamento e atitudes do homem do meio rural, ao motivar e facilitar a adoção de novas tecnologias no processo produtivo, e preparar no sentido mais amplo, a população rural para a aceitação das mudanças profundas que a transformação de uma agricultura tradicional introduz na sociedade rural fundamentalmente conservadora. (CEPLAC 1982, p. 87)

Podemos notar claramente que os objetivos da EMARC estão atrelados aos paradigmas de atraso do sujeito do campo, e da necessidade de desenvolvimento, amparado por uma lógica de crescimento econômico e de sustentação das estruturas de poder hegemônicas. Não podemos negar que estas instituições também trouxeram de certa forma novas possibilidades de formação para atuação profissional e de acesso à educação para muitas pessoas da área rural. Porém todas as críticas pertinentes ao modelo de educação profissional ao longo do histórico do ensino agrícola são cabíveis no momento em que se observam pelas fontes documentais as bases epistemológicas que se amparam a criação destas instituições.

Com a estrutura da rede de escolas do sistema EMARC é criado também em 1980 o Departamento de Educação (DEPED) para coordenar e programar as atividades

das escolas, completando assim o tripé ensino-pesquisa-extensão na estrutura da CEPLAC. É registrado também nos documentos da CEPLAC que até os anos de 1980 uma pesquisa revelou que 45% dos egressos da EMARC de Uruçuca compunham o quadro profissional da CEPLAC, sendo assim assumido pela instituição um caráter de formação e oportunidade de atuação profissional dentro do mesmo órgão público (CEPLAC, 1982). Portanto nos estudos realizados por Lima (2008) ele nos aponta que

... é de se ressaltar que já há quase duas décadas a CEPLAC não contrata novos servidores para seu quadro funcional, nem para a educação, nem para a pesquisa e nem para a extensão rural. Tal situação tem contribuído sobremaneira para o que denominamos de morte por inanição do órgão. O substrato de conhecimento, de experiências e de vivência produzido por aqueles que trabalharam e ainda trabalham nas unidades da CEPLAC está se esvaindo com o tempo. (LIMA, 2008 p.21)

Diante desta afirmação podemos compreender como a estrutura da EMARC se mantém no contexto educacional e as relações que se criam diante da incorporação desta na Rede dos Institutos Federais. Uma estrutura com um sistema já consolidado e reconhecido de formação profissional passa a se integrar numa rede com outras propostas e forçada a adquirir um novo perfil. Em uma reportagem⁷ de 2010 sobre uma reunião que discutia a transferência das EMARC's para o IF Baiano, o então Diretor da CEPLAC, Edmir Ferraz, afirma que *“A concepção diz respeito não só à vantagem de obter recursos suficientes para manter as escolas, mas oferecer cursos de nível médio, profissionalizante e também de nível superior”*. Algumas reportagens sobre este período de transferência deixa-nos claro sobre as tensões na relação vivenciada pelos servidores durante tal processo.

Tanto que podemos observar na narrativa de um ex-professor da EMARC, quando nos relata sobre este momento fazendo uma análise com as seguintes palavras.

Quando os profissionais do IF Baiano chegaram, houve uma pororoca chamada: impacto acadêmico. Aonde os profissionais do IF causaram a impressão da seguinte forma: nós somos acadêmicos! E ficou no ar um fantasma de que: todo o sistema EMARC nós vamos sepultar! Porque naturalmente os Institutos Federais tem profissionais gabaritados, que tem formação acadêmica. As pessoas acharam que por excelência da formação acadêmica desses profissionais do IF, iam fazer a

⁷. Reportagem disponível no site da CEPLAC <<http://www.ceplac.gov.br/restrito/lerNoticia.asp?id=1607>> Acessado em 12.12.2013.

diferença.[...] Aí vem a influência do IF em cima dos funcionários da EMARC e dos alunos. – Funcionário da CEPLAC

O fenômeno ‘pororoca’ significa o encontro do rio com o mar, que gera uma gigantesca onda. Adotando este conceito do entrevistado da CEPLAC, podemos caracterizar a estrutura pedagógica, histórica e de formação da EMARC, indo ao encontro com as estruturas da Rede do IF Baiano, com receio de que toda identidade da EMARC fosse desconsiderada. E ainda nos resta pensar sobre os desafios que esta transição trouxe á categoria dos profissionais da CEPLAC. Chegando a dizer em outra entrevista⁸ o Diretor-Adjunto da CEPLAC, Edmir Ferraz, que “*Os servidores que queiram permanecer poderão optar e serão colocados em exercício provisório no IF Baiano, através de Portaria, podendo retornar à Ceplac quando quiserem*”.

Esta mudança gerada na integração do quadro de profissionais entre professores da antiga EMARC e os professores do novo IF Baiano marca o início de uma relação para a construção de um projeto político pedagógico, embasado nas experiências e relações tecidas entre a escola e comunidade, com as perspectivas dos planos políticos de expansão da Rede. Isto também caracteriza a reestruturação do quadro docente do IF Baiano, quando foram realizados muitos concursos para diferentes áreas e então estes professores passam a fazer parte de todo processo de diálogo e estruturação da antiga EMARC no IF Baiano *campus* de Valença.

Podemos observar na fala do Senhor Dacilton, extencionista da CEPLAC, as novas perspectivas que estes recém-chegados professores apresentam para os projetos que a EMARC tinha com a comunidade, “... *vieram outros profissionais com outras cabeças. [...]... eles tem outra visão, porque o quadro mudou.*”. Esta insegurança dos profissionais da EMARC de que toda sua identidade na formação fosse negligenciada pelo sistema que os IF’s se inserem se trata de um processo que pode ser mais bem compreendido quando for possível um resgate histórico desta identidade do sistema EMARC. Que para fins de registros históricos ainda merecem ser melhores compreendidos, mas ao entrar em contato com as filmagens de atividades que os estudantes da EMARC-Valença realizavam junto aos agricultores da região pude ter uma ideia das atividades realizadas pela escola com a comunidade. Porém este assunto

⁸ Reportagem disponível no site da CEPLAC

<<http://www.ceplac.gov.br/restrito/lerNoticia.asp?id=1669>> Acessado em 12.12.2013.

será mais bem compreendido quando fizer algumas considerações sobre a integração da Instituição com a comunidade.

Observamos também que este processo, ainda recente, é visto por alguns professores como algo positivo, como marca a fala do professor Jodelse, da antiga EMARC.

Ainda estou em fase de adaptação, o que mudou a questão principal, primordial foi recurso, nós tínhamos antigamente uma falta muito grande de recursos, porque era uma escola que estava inserida no Ministério da Agricultura, não tínhamos recursos específicos para trabalhar com educação. Hoje com a passagem do sistema EMARC para o sistema das escolas agrotécnicas o aporte de recursos do Ministério da Educação é bem maior. Embora a sistemática de trabalho seja diferente daquilo que a gente já vinha fazendo a praticamente 25 a 27 anos. – Jodelse

A unidade de Valença a partir de sua criação passou a oferecer o curso de técnico em agropecuária, porém no ano de 2005 foi autorizada a criação do curso de ensino médio na Instituição. Então no ano de 2010 quando as negociações de transferência começaram a escola mantinha apenas o curso de ensino médio e de técnico em agropecuária. Neste espaço-tempo já começaram as pressões para a criação de novos cursos para que o número de alunos sustente e existência da unidade. Segundo o professor Geovane, coordenador do curso de agroecologia, no processo de criação de um novo curso existe um trâmite, que ele explica na sua fala:

Antes de vir e criar o curso há sempre um estudo de demanda social e viabilidade de implantação do curso, corpo docente disponível, instalações, o espaço físico, o que o campus oferece para ter condições adequadas para criar o curso, seja ele qual for. Na época agroecologia e meio ambiente foram os cursos mais requisitados. [...] Então daí veio a criação do curso. [...] Em 2011 inauguramos a primeira turma de agroecologia, esta turma que atualmente está no terceiro ano. Formaremos a primeira turma no final deste ano letivo de 2013. Então somos novos no ramo, estamos aprendendo, tem muita coisa a se fazer. – Geovane

Como podemos observar em sua narrativa o processo de estruturação de um novo curso passou pelo atendimento a demanda regional, porém quando ele caracteriza que “somos novos no ramo” isto pode nos indicar os desafios que se colocam na tentativa de trazer para a operacionalização de um curso os anseios de formação profissional da comunidade. Sendo além da falta de uma estrutura de espaços físicos a questão da

formação de pessoal também é uma das lacunas que este processo apresenta. O professor José Raimundo apresenta seu ponto de vista pelas seguintes palavras:

Porque a Rede IF como um todo, só está se preocupando em expandir, criar novos 'campus', mas não de se estruturar. Na época eu fiz parte de uma equipe, que a gente fez um documento, eu e o professor Geovane pedindo para que o curso não fosse implantado naquele ano, e sim para que o campus se estruturasse para que depois recebesse os cursos. Na realidade as coisas estão invertidas, se recebe os cursos para depois se estruturar. E eu estou totalmente contrário a isso. Eu gostaria que primeiro se arrumasse a casa, se estruturasse o campus para depois implantar o curso e não fazer a coisa inversa. – José Raimundo

A questão da estruturação física foi compensada, segundo o professor Geovane, pela instituição já ter a estrutura do curso técnico em agropecuária, desta forma tanto os espaços pedagógicos como o quadro docente foram, de certa forma, aproveitados do curso de agropecuária para o curso de agroecologia. Mesmo assim, as estruturas da unidade se encontram em precárias condições para as atividades práticas. Tive a oportunidade de conhecer um espaço, um terreno que servia de uma espécie de “campo experimental”, no sistema EMARC as atividades de ensino-aprendizagem estavam aparadas no “saber fazer, fazendo” como pude observar durante a entrevista com alguns professores. Mas também fui informado sobre outro espaço que esta sendo estruturado para funcionar as atividades do IF Baiano, sendo o espaço atual devolvido à CEPLAC futuramente. Sobre este assunto destaca o professor Geovane que:

É difícil porque aqui em Valença nós estamos num campus, que tem algumas dificuldades internas, por exemplo, de infraestrutura. Se você observar a infraestrutura aqui deste campus, nós somos uma escola velha em estrutura, pouca coisa, diferente de uma agrotécnica se você for a outros 'campus' do IF Baiano você tem uma mega estrutura, que te permite muito mais coisa, laboratórios. Aqui nós temos um laboratório funcionando, nós temos limitações graves de infraestrutura e isso é uma limitação pra gente. – Geovane

Neste sentido a consolidação do curso de agroecologia nos espaços da Instituição torna-se uma problemática que desafia os educadores do IF Baiano a buscar formas alternativas de espaços de construção de saberes. Como, por exemplo, a interação com a comunidade local e o contato com os produtores e unidades de produção da região. Assim também é colocado pelo professor Geovane que são realizadas visitas às produções orgânicas, sítios e unidades de experimentação de

pesquisa dos órgãos do Governo. Esta iniciativa marca uma característica de estabelecer um estudo sobre as questões locais de produção e suas demandas, porém parece não haver muito diálogo entre estes saberes, sustentando ainda a premissa da difusão de tecnologias, ao contrário de outras experiências que se embasam na construção de conhecimentos integrados com a realidade local e valorizando os saberes dos povos tradicionais do campo. Neste sentido que o curso ainda necessita avançar na questão de troca de saberes entre ciência e as camadas populares.

Como o processo de criação do Projeto Pedagógico de Curso carecia de uma orientação para suas diretrizes, esta concepção se deu em contato com outras unidades do Instituto, assim o professor Geovane nos deixa claro em sua narrativa.

Nós buscamos o apoio em professores que já vivenciaram isso, o IF Baiano no campus de Uruçuca tem o curso superior de tecnólogo de agroecologia, nós buscamos o apoio deles na criação do curso. Tem o professor Durval Libâneo lá de Uruçuca, que ele vivencia a agroecologia, é bastante profissional nesta área. Então o professor Durval nos deu um apoio muito grande. Aí buscamos apoio de associações, troca de experiências, que elementos nós podemos inserir no projeto desse curso. Houve essa busca também até chegarmos na forma adequada na nossa realidade e que fosse atraente para os alunos também. – Geovane

Podemos observar que a concepção pedagógica desta proposta de curso, mesmo que tenha vindo como uma demanda regional, ainda carece de um profundo diálogo com a realidade do campo. Temos isto expressado pela problemática do perfil do quadro discente, que iremos explorar com mais detalhes adiante, bem como na participação dos agricultores familiares da região no processo de construção da formação em agroecologia. Quando perguntei aos professores sobre as possíveis relações do curso com a comunidade local percebi que ainda é muito insipiente esta questão na Instituição em geral, por outro lado a EMARC tinha uma forma mais íntima de relação com as famílias produtoras da região, como fui informado por professores e pelos entrevistados da AMEPRO. Porém não faltam perspectivas de que esta interação se estabeleça, visto a criação da Unidade Demonstrativa Agroecológica da AMEPRO na Comunidade do Gereba, uma ação de parceria com o extencionista da CEPLAC Dacilton, com apoio dos professores José Raimundo e Emanuel Barbosa do IF Baiano.

O professor Emanuel se demonstra bastante preocupado com esta questão quando nos coloca que a Instituição

*... está como se fosse numa redoma de vidro, quer dizer, ele está como santo no pedestal, e a comunidade que a 'encerceia' não tem acesso a maiorias das informações e das técnicas que são de certa forma, perpassadas aqui. Isto cria um distanciamento grande [...] Eu acho que a participação nosso deveria ser mais efetiva, no sentido de estar mais inserido nas comunidades, nas associações, nos sindicatos no sentido até de divulgar e de mostrar qual é a potencialidade que tem este curso, e qual é a vantagem para os nossos netos, filhos e bisnetos de você adquirir essas novas técnicas que são muito desconhecidas, ou se é utilizada não com esse nome que a gente tem, mas com o chamado domínio popular. – **Emmanuel***

Segundo o professor Paulo, o momento de transição do sistema EMARC para IF, além do novo quadro profissional, marca uma ruptura de relações que haviam se estabelecido com a comunidade local, porém este processo se encontra no projeto do setor de extensão da Instituição, afirmada pelo professor Paulo nas seguintes palavras “*enfim, nós estamos reconstruindo essa teia de relacionamentos*”.

O envolvimento dos professores nos espaços de diálogos entre as Associações, Conselhos e Comissões, é uma estratégia de permear pelas relações públicas e sociais onde se insere os debates sobre a realidade e as demandas regionais na produção camponesa. Acredito que esta articulação é de grande importância para que a estruturação das ações pedagógicas do ensino-aprendizado da agroecologia não se distancie das necessidades da agricultura familiar da região. Esta situação é referendada na fala do professor Sérgio como um fortalecimento da estrutura do próprio curso de agroecologia.

*Eu acho fundamental e uma questão inclusive de sobrevivência vital para o curso. Esse curso ele surgiu não porque tinha alguém aqui que queria fazer isso, mas porque num levantamento com a comunidade esta demanda surgiu, e aqui tem muitas organizações que atuam na região e apresentaram esta demanda, foi por causa disso. Então esse curso surgiu como uma demanda da comunidade, e essa relação eu acho que é vital, se não houver essa relação [o curso] não tem futuro. – **Sérgio***

Dona Maria da AMEPRO ao falar sobre a questão agrária do local, acredita que o curso tem grande potencial para ajudar nos processo de melhorias na qualidade de vida e de produção no campo que as Associações tem buscado, porém ela reforça a necessidade de que esta relação aconteça para que esta proposta se torne efetiva. Que as iniciativas do IF Baiano possam responder algumas das necessidades de assistências técnica da agricultura familiar quanto à produção agroecológica.

Ao explorar melhor esta questão das relações sociais da EMARC o que mais me chamou a atenção foi a AGROUNI – União dos Estudantes Técnicos em Agropecuária da EMARC Valença. Durante as entrevistas com os professores não tive acesso a informação da existência desta entidade, pude então conhecer um pouco mais desta história na entrevista com Dacilton da CEPLAC e Dona Maria da AMEPRO. Onde na oportunidade também ganhei deles alguns cd's com vídeos das atividades realizadas pelos alunos com projetos de extensão e eventos que inseria os produtores rurais.

Na época existia a AGROUNI, que era a associação dos estudantes do curso técnico em agropecuária. Essa associação era formada a diretoria pelos alunos da EMARC e como existia na época a COOPEMARC, que era a cooperativa da EMARC, a cooperativa fazia parceria com o SENAR e a diretoria elaborava planejamento de cursos. E a AGROUNI era formado por alunos que tinham um ideal de transição agroecológica. Eram alunos que de forma voluntária participavam de evento regionais da área de agroecologia, eles tinham uma programação que era uma semana voltada para a Agroecologia. Eles faziam contatos com profissionais da área de agroecologia e usavam as dependências da escola para poder ministrar o Seminário de Agroecologia. – Dacilton

De acordo com Dacilton a participação de alunos na AGROUNI caracterizava uma formação diferenciada, com o desenvolvimento de um senso crítico diante do processo de ensino da agricultura convencional, chegando os estudantes até a questionar professores e atividades relacionada à forma de trabalhar a terra. Este movimento nasceu da militância dos estudantes e assim havia certa discriminação quanto a esses alunos, pois os professores eram resistentes à transição agroecológica, visto o modelo que fora formados não eram receptivos a mudanças de suas formas de pensar e ensinar. Assim encontramos na narrativa de Dacilton a seguinte análise:

Porque o conteúdo funcionava como um depósito de conhecimento, mas como eles participavam a AGROUNI eles tinham condições de desenvolver este perfil de formadores de opinião. [...] Quando eles faziam seminário, toda programação era feita pelos estudantes. E a gente percebia a evolução muito acentuada na personalidade desses jovens, porque eles não ficavam apenas recebendo conteúdo em sala de aula. – Dacilton

O pouco que tive acesso à história da AGROUNI me fez entender a importância desta iniciativa quanto à organização de discentes para o desenvolvimento da formação em agroecologia. Porém segundo Dacilton com o processo de transição da EMARC

para o IF Baiano, esta organização foi se perdendo, mas existe um grande potencial de que se articule uma reestruturação deste projeto da AGROUNI.

Outra questão referente a expressão da EMARC no diálogo com a comunidade era a Cooperativa da EMARC – COOPEMARC. Uma cooperativa que funcionava com o trabalho dos estudantes de gerenciar a produção e a comercialização dos produtos oriundos das atividades pedagógicas de produção e beneficiamento. Segundo o professor Jodelse esta característica contribuía tanta na formação do estudante, como no reconhecimento pela comunidade dos trabalhos desenvolvidos na escola. Assim eles nos conta que:

... o que o aluno produzia, ela comercializado pela cooperativa dele, por eles mesmos, e toda a renda era revertida em prol da educação. Quer dizer, tudo que nós produzíamos na horta quem operacionalizava a comercialização eram os próprios alunos na cidade. E isto para eles era ótimo em termo de conhecimento, dele tratar a materialização, saber como preparar o produto.[...] Então quando o aluno no sistema EMARC ia pra rua, nunca eles voltavam com o produto, era todo comercializado: ah é da escola, é bom![pansavam os consumidores] – Jodelse

Todas essas organizações fazem parte de uma história da EMARC, e desta forma entendemos que os professores, ao se inserir na participação de um novo *campus* do IF Baiano em Valença, devem partir de um reconhecimento institucional das experiências que este espaço historicamente construiu junto a sua relação com a comunidade. Desta forma que a cooperativa se encontra também é processo de reestruturação, onde foram realizados cursos de capacitação e eleita uma nova diretoria com o objetivo de organizar os planos de ação e de gestão desta organização.

Podemos entender que a história do curso técnico em agroecologia no *campus* de Valença dialoga com um contexto já apresentado de grandes mudanças estruturais e de perspectivas de formação. E que o curso, ainda é muito recente, com muitas questões para serem analisadas, questionadas e ressignificadas, porém o que não falta é a boa vontade dos professores em entender como a agroecologia se configura no campo da formação profissional agrária.

Desafios e perspectivas

No contexto mudanças políticas na estrutura da educação profissional, promovidas pela a expansão da Rede Federal de Educação Ciências e Tecnologia, que se inserem os grandes conflitos identitários e de que resultam em mudança no perfil dos estudantes. Desta forma existia um processo de seleção de discentes diferenciado nas EMARC's, que visavam atender principalmente a demanda dos agricultores familiares. E os Institutos Federais representam uma referência, no imaginário social, para a educação de qualidade. Visto assim tornam-se um atrativo para seu ingresso, porém ao olharmos o quadro discente podemos perceber que os estudantes do curso técnico em agroecologia, não tem uma relação identitária com o meio agrário, e não pretendem atuar como profissionais nesta área.

Esta situação é reafirmada por todos os professores, e desta indagação no mesmo momento da pesquisa eu apliquei questionários semi-estruturados em 96 estudantes dos cursos de agroecologia, que apresenta um total de 173 alunos matriculados do primeiro ao terceiro ano. Nestes questionários pude ter uma leitura sobre algumas inquietações para descrever melhor algumas característica do perfil discente e suas perspectivas de formação profissional.

A faixa etária dos alunos vai dos 14 aos 19 anos, logo são adolescentes ainda em construção de muitos planos e projetos de busca por uma qualificação profissional. Residem na cidade de Valença 81 estudantes, sendo apenas quatro destes oriundos da zona rural. Os outros estudantes são moradores da região, não chegando a ter pessoas de lugares distantes e nem de outro estado. A grande maioria é do sexo feminino, 70 alunas, e 25 do gênero masculino. Apenas quatro estudantes não pretendem fazer faculdade, e quanto aos outros a grande maioria tem vontade de cursar uma universidade no estado da Bahia, aparecendo a UFRB em muitas respostas. Porém quando aos cursos universitários observamos uma lista de 157 respostas, onde aparecem 43 cursos diferentes, porém apenas 37 respostas citam cursos da área das Ciências Agrárias (agronomia, agroecologia, engenharia florestal e veterinária).

Numa análise quantitativa destes dados observamos que o curso de agronomia aparece com maior frequência de repetição, 18 vezes, em segundo lugar o curso de Medicina, aparecendo em 15 respostas, e em terceiro o curso de agroecologia é citado

13 vezes. Ou seja, em 120 respostas a escolha pelo curso superior não tem afinidade com a área das Ciências Agrárias. Assim observamos neste questionário que muitos estudantes não tem o objetivo de se profissionalizar na área, e alguns deles citam explicitamente que o ensino de qualidade do IF Baiano é importante para o ingresso a universidade.

Uma questão interessante também observada nestes dados é que a maioria não tem a pretensão de trabalhar na área, 77 estão gostando do curso e apenas 14 dizem não se identificar. Nas respostas podemos classificar que uma média de 15 pessoas apresenta interesse de atuação profissional na área da agroecologia. Enquanto outras respostas nos apontam que o curso é de grande importância para uma sensibilidade ecológica e de busca por conhecimento, sem necessariamente ter um objetivo profissionalizante.

Esta característica me chamou a atenção pelo objetivo do curso: até que ponto esta aproximação com a agroecologia pode ser importante na formação ambiental e ecológica destes cidadãos? Vimos que para a agroecologia atingir seu reconhecimento é necessária não somente mudanças políticas e estruturais nos meios de produção, mas também na mudança de mentalidades de diferentes campos profissionais e de relações sociais. Mesmo que este curso de agroecologia não consiga formar profissionais que pretendem atuar na área, podemos afirmar que ele está formando sujeitos que compreendem a importância das relações de produção com os recursos naturais.

De acordo com Abramovay e Castro (2003), ao realizar sua pesquisa com alunos do ensino médio no Brasil, na perspectiva dos estudantes o principal objetivo do ensino médio é a preparação para a educação superior. Esta afirmação pode nos indicar que em locais onde o ensino médio ofertado é considerado de qualidade, o curso técnico não é o objeto principal de quem procura estas instituições. Sendo assim a concorrência pelo ingresso no IF Baiano é elevada, não conseguindo atingir principalmente os estudantes oriundos de áreas rurais, onde a situação das escolas e do ensino nestas localidades é bem precária. Esta situação comentada pelos professores nos revela um desafio muito grande quanto ao aproveitamento das disciplinas e o envolvimento dos alunos nas atividades da formação técnica.

O professor Geovane, coordenador do curso nos apresenta esta problemática da seguinte forma:

... na minha primeira aula eu pergunto: o que trouxe vocês a esse curso, foi o curso de agroecologia em si? Eles dizem, a maioria, 'não professor é que eu quero o ensino médio, que eu quero fazer medicina depois, quero fazer um curso superior e o ensino médio aqui é bom, como é nível federal'. [...] Eu até conversando com colegas aqui do campus sobre a possibilidade de nós desintegrarmos esse curso, nós deveríamos oferecer a agroecologia na modalidade subsequente, pós-médio. Eu acho que é o correto. Eu venho atuando nos cursos pós-médio a alguns anos, então eu observo que o aluno que faz agropecuária subsequente, pós-médio, ele vem interessado no curso, ele quer ser técnico agrícola. Agora nos cursos integrados a situação se inverte. – Geovane

Além desta proposta o professor Geovane acredita que outra medida seria a criação de um processo diferenciado, ou a criação de cotas para oriundos da agricultura familiar. O professor Jodelse nos levanta uma reflexão sobre os objetivos do Instituto Federal, indagando “*qual é o objetivo da escola? Formar os alunos para prestar vestibular?*”. Sendo assim podemos observar que durante a criação do *campus* Valença do IF Baiano, o rompimento com o sistema EMARC gerou uma crise no perfil da instituição enquanto formação técnica para a área das ciências agrárias, visto que a clientela do Instituto não atende a um perfil de cursos na área. Porém existe um público a ser atendido por estes cursos existentes, mas a Instituição ainda necessita avançar em medidas que consiga alcançar estas pessoas e cumprir com uma das finalidades da educação profissional, que é a oferta de quadros para atuar na região. Compreendendo o potencial da agricultura familiar, o curso de agroecologia precisa passar por uma mudança estrutural no seu perfil de estudantes através de medidas que a Instituição necessita tomar para se fazer cumprir seu papel com o desenvolvimento local.

O professor Paulo nos coloca que “*... falta um caminho muito longo a percorrer para realmente a gente entender a demanda da sociedade, o que realmente precisa ser feito e nos mobilizar para ver até onde nós podemos alcançar no atendimento desta demanda.*”. Esta característica é marcada pelo fato da Instituição ser nova e com um quadro de professores ainda recente na região, visto que durante as entrevistas eles alegam que conhecem pouco o entorno da Instituição, sendo assim fica compreendido que este caminho de diálogo com a comunidade parte primeiramente de uma compreensão da realidade local, o que ainda se encontra em processo embrionário.

Por parte da comunidade local, as associações esperam poder contar futuramente com os profissionais no mercado para trabalhar a perspectiva da agroecologia como os agricultores familiares, porém no quesito de mercado de trabalho este curso demanda um reconhecimento profissional e a absorção destes. Neste sentido os professores acreditam que as portas ainda se abrirão para estes profissionais, pois existe a necessidade de se articular produção agropecuária com uma visão mais crítica dos impactos ambientais e sociais. O curso de agroecologia se destaca no sentido de atender esta perspectiva que vem sendo construído durante as reflexões da sociedade e sua relação com os recursos naturais.

Sendo assim, como ficam os cursos de agropecuária? Se no contexto local os professores entendem que a agroecologia é importante como base do desenvolvimento das atividades da agricultura familiar, o que diferencia a formação em agropecuária? Para que existem estes dois cursos numa mesma instituição? Diante destas inquietações alguns professores se pronunciaram sobre o fato.

Eu não seria muito favorável inicialmente a se ter curso de agroecologia, eu acho que a agroecologia devia ser incorporada nos cursos, e não precisar ter um curso. [...] Mas o Brasil tomou este rumo de criar cursos e fazer uma separação entre curso de agropecuária e curso de agroecologia, ou curso de agronomia e curso de agroecologia. É uma distorção isso, mas é uma realidade que a gente tem que conviver, porque quem criou todo esse movimento foram os agrônomos com uma visão agroecológica e é muito difícil você separar, está tudo conectado. [...] Por exemplo, aqui tem um curso de agropecuária e um curso de agroecologia, não é bom de jeito nenhum a gente achar que são duas coisas diferentes, porque fica estimulando uma separação: um vai trabalhar com agrotóxico e adubo químico, com agronegócio e agroecologia vai trabalhar só com a agricultura familiar, eu acho uma distorção essas coisas. – Paulo

Na fala do professor encontramos uma questão emergente no debate sobre os cursos de agroecologia, que vamos explorar com mais detalhes nas considerações finais, o que é importante refletir neste momento é sobre o papel da instituição e seu compromisso socioambiental. Visto que ao reconhecer a importância da agroecologia e as práticas orgânicas de produção, qual a finalidade de se manter a estrutura destes dois cursos? Podemos pensar no projeto pedagógico da estrutura de formação em agropecuária, um curso tradicional com um histórico apresentado na introdução desta dissertação, e um campo de trabalho consolidado. Quando surgem os cursos de

agroecologia a partir de um processo de experimentação de um novo discurso paradigmático de formação, colocam em distinção aos cursos de agropecuária, como definido pelo professor, onde um vai atuar no agronegócio e outro na agricultura familiar. Esta situação reflete inclusive nos professores ao tentar compreender este debate e a questionar a sua atuação no mesmo, visto que os professores que atuam no curso de agroecologia também atuam no de agropecuária.

O professor Emanuel ao falar sobre esta relação de atuar nos dois cursos nos diz que *“Não tem como você entender que numa sala aqui do lado você está ensinando o cara como utilizar químico e na outra você está ensinando o cara a fazer princípios agroecológicos. São coisas que são antagônicas.”*. Desta forma ele afirma que por acreditar nos princípios agroecológicos ele tenta trazer este debate para sua atuação no curso de agropecuária, mas é cobrado pelos estudantes que afirmam querer trabalhar com grandes produções e com uso de insumos, neste sentido ele diz que *“... eu tento colocar uma forma de pelo menos a gente minimize a ação ou os efeitos desses princípios agroquímicos, que são tão nocivos e tão perversos para o solo, para a natureza e principalmente para o Homem.”*

Na fala da professora Janemeire também encontramos sua opinião sobre o assunto quando nos coloca que *“... eu acho que os cursos não deveriam ser específicos de agroecologia, ser curso de agropecuária com foco em agroecologia”*. Assim também o professor Geovane ao falar sobre esta questão nos coloca que uma proposta é de se ter apenas um curso na instituição.

Como é que eu vou dar aula de agricultura, produção, por exemplo, de mamão, eu vou falar de produção agroecológica para o curso de agroecologia. Aí eu vou dar aula de mamão no curso de agropecuária e aí como é que fica? Eu particularmente tento levar os elementos da agroecologia para a produção de mamão no curso de agropecuária.[...] O professor Sérgio inclusive ele defende que num futuro próximo nós tenhamos só agroecologia, ou pode ser agropecuária com enfoque em agroecologia. Mas um curso só, porque não faz sentido nós termos cursos tão distintos e tão próximos, é produção agropecuária. Eu não vejo sentido também. – Geovane

Chama a atenção na fala do professor quando ele nos coloca que os cursos são tão distintos e tão próximos, o que nos leva a refletir sobre esta distinção. Ao observar a grade curricular do curso podemos perceber que ele se aproxima muito do curso de

agropecuária, porque a agroecologia teve sua origem no questionamento desta formação profissional. Isto nos leva a pensar sobre a formação em agroecologia num processo diferenciado e não uma ‘ecologização’ dos cursos de agropecuária. Entendendo que os princípios da agroecologia inserem uma visão crítica dos processos sociais de produção, da política de reforma agrária e das relações culturais do meio rural, os cursos de agroecologia devem partir de uma lógica mais complexa de formação. Incorporando em seus processos de ensino-aprendizagem uma perspectiva diferenciada para que não se reduza simplesmente ao debate ambientalista da produção agropecuária.

Segundo o professor Geovane os espaços de prática de produção não se distinguem entre os cursos, aliás, a Instituição tem abolido o uso de agrotóxicos nas suas dependências. Tive a oportunidade de visitar o espaço onde se desenvolvem as atividades práticas, mas segundo fui informado, já se iniciou a construção de outro território que contará com uma estrutura mais bem equipada para o desenvolvimento de atividades, laboratórios e salas de aulas.

O que podemos compreender desta Instituição é que muitos dos desafios se baseiam no seu processo histórico, desde a relação com a comunidade local, como a clientela de seus cursos. Além de o Instituto ser novo e encontrar essas barreiras, elas se entrelaçam com o fato dos cursos de agroecologia também serem uma novidade demandando de um processo de experimentação e reflexão para estruturação deste em todos os sentidos. Diante das perspectivas observamos um quadro docente empenhado em atingir os objetivos de formação profissional para atender o território, além da formação humana e crítica, visto o contexto regional necessitar de uma atuação política e social para seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 4 – EDUCADORES DA AGROECOLOGIA

Introdução

Conhecer os professores do ensino de agroecologia através das narrativas e compreender sobre os processos formativos mediante suas histórias de vida e trajetórias é o principal foco deste capítulo. As discussões que surgiram a partir das entrevistas realizadas, me parecem fundamentais para refletirmos sobre a formação de professores

para o ensino da agroecologia, pois apontam elementos que configuram este processo de construção identitária profissional docente. Nesta perspectiva discutimos sobre a atuação profissional, formação acadêmica, histórias de vida e trajetórias profissionais. Entendendo que seus conhecimentos sobre agroecologia estão amparados em distintas fontes de saberes, que vão se construindo no decorrer do seu processo de profissionalização mediante sua atuação profissional. Tomando por bases os conceitos do capítulo sobre identidades pretendo encontrar uma discussão sobre formação destes professores pesquisados, dialogando não somente com o perfil destes, mas também com todas as questões apresentadas no capítulo anterior.

Ao se discutir sobre formação de professores buscamos encontrar uma referência de um profissional capacitado para atuar nesta dimensão do ensino agrícola, mas não um modelo de formação, pois o que tenho encontrado neste estudo é uma dimensão multifacetada que não permite um modelo cristalizado, e uma orientação holística dos processos de construção do conhecimento agroecológico. Sendo assim acredito que minha análise caminha para uma discussão sobre os princípios que orientam a formação do educador agroecológico. Sendo esta uma concepção gerada pelos resultados desta pesquisa. Acredito que a palavra “educador” nos remete a uma perspectiva de discussão mais abrangente do que o “professor” da agroecologia. Esta discussão se apresenta como provocativa neste campo do conhecimento, mas oferece suporte teórico que vai além da formação pedagógica deste profissional, e ainda pretende ir além da prática profissional docente, entendendo que o educador perpassa os muros institucionais e a agroecologia se apresenta numa dimensão além da profissional. E neste sentido que irei apresentar uma análise mais profunda e central desta pesquisa a constituição identitária deste educador agroecológico.

OS EDUCADORES DA UEMS

Formação Acadêmica

Na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, realizei um encontro com nove professores, que se apresentaram interessados na pesquisa acreditando na importância de uma análise sobre o curso e a formação docente. Sendo assim fui bem recebido pelos mesmos e as entrevistas foram feitas numa atmosfera muito agradável de

conversa sobre suas trajetórias, inquietações e sua visão sobre a agroecologia e a formação profissional.

Temos no quadro abaixo uma representação da formação acadêmica destes docentes.

Tabela nº02: Formação acadêmica de docentes da UEMS

NOME	Graduação	Mestrado	Doutorado
<i>Cristiane Ferrari Bezzerra Santos</i>	Agronomia – UEL	Recursos Naturais – UEMS	–
<i>Edson Talarico Rodrigues</i>	Agronomia – UFMT	Fitotecnia – UFV	Fitotecnia – UFV
<i>Leandro Flávio Carneiro</i>	Agronomia – UFLA	Solos e Nutrição de Plantas – UFLA	Solos e Nutrição de Plantas – UFLA
<i>Rogério Ferreira da Silva</i>	Agronomia – UFRRJ	Ciência do Solo – UFRRJ	Solos – UEL
<i>Ana Paula Machado Baptista</i>	Biologia – UNIDERP	Entomologia – UFLA	Entomologia – UNESP/Jaboticabal
<i>Sáuria Lúcia Rocha de Castro</i>	Biologia – UNESP/Rio Claro	Zoologia – UNESP/Rio Claro	Ciências Ambientais – UEM
<i>Zoy Fidelys da Costa</i>	Biologia – UFMS	Recursos Naturais – UEMS	–
<i>Cláudia Pereira Xavier</i>	Pedagogia – UCDB	Educação – UCDB	<u>Doutoranda em Educação – UCDB</u>
<i>Luciene Cléa Silva Monteiro Bandechi</i>	Letras e Pedagogia – FIFASUL	Educação – UCDB	–

Como podemos observar a diversidade entre estes educadores se apresentam desde a sua formação acadêmica, sendo 4 formados em agronomia, 3 em biologia e 2 em pedagogia. Quanto às instituições de origem todos eles foram formados em diferentes locais, sendo que na graduação encontramos nove instituições de cinco estados diferentes, porém todos se concentram nas regiões sul, sudeste e centro oeste do país. Apresentam título de mestrado em diferentes áreas e em cinco instituições distintas e cinco deles são doutores e uma em doutoramento. E ainda dois destes professores (Rogério e Leandro) fizeram pós-doutorado na Embrapa Agropecuária Oeste.

Ao focarmos nossos olhares para o nível de especialização e de diversidade de formação, podemos observar um quadro de profissionais com grande potencial. Porém a partir de agora vamos nos voltar para uma discussão a cerca da formação profissional das ciências agrárias destes educadores. Observando nas narrativas dos mesmos sua análise crítica sobre sua trajetória de formação acadêmica.

Os graduados em agronomia apresentam diferentes épocas de formação sendo o professor Édson acadêmico do curso nos anos de 1978 a 1982, o professor Rogério de 1991-1995, Leandro de 1999-2004 e Cristiane de 2005 a 2009. Observe que temos representado quatro décadas distintas de formação, porém todos eles me respondem que não tiveram um contato com os princípios da agroecologia durante o curso de agronomia.

O professor Édson nos relata sobre o contexto político que o Brasil vivia sua época de graduação “... *houve o milagre econômico, Antônio Delfin Neto era o Ministro da Fazenda. Nós estávamos fechando o milagre econômico e o mundo era diferente, a produção orgânica era tida como algo antiquado, como algo absurdo.*”. Como podemos observar este período corresponde ao início do movimento da Agricultura Alternativa no país, e ao mesmo tempo o auge da Revolução Verde, principalmente quando toda a formação acadêmica e as pesquisas nas instituições se voltaram para atender aos pacotes tecnológicos e formar quadros para a política do extensionismo e do desenvolvimento. O professor nos conta sobre seu interesse no tema como uma busca pessoal, através de leituras, mas não suprida academicamente.

Nesta época o embate ideológico e as críticas sobre o sistema de produção começam a ser questionadas, porém ainda tratados como um movimento periférico, mas ao olharmos a resposta da professora Cristiane, formada há quase 30 anos depois, observamos ainda a ausência deste debate no cenário institucional acadêmico.

... os cursos de agronomia, os mais tradicionais não visam a agroecologia, visam mais a agricultura convencional. É difícil o professor que direciona os estudos e a pesquisa dele nessa área. Mas na graduação em si, os cursos tradicionais, [...] os professores que são mais velhos tem essa dificuldade de tentar conhecer, ter mais conhecimentos com relação à agroecologia e a sustentabilidade. – Cristiane

Como também nos fala o professor Leandro, “... a minha formação é da tradicional, engenheiro agrônomo”, podemos observar que uma imagem é por eles traçada do perfil de Agrônomo. Assim como na fala de Cristiane, “os professores mais velhos”, estas expressões representam uma identidade-referência a partir de quem os formam, ou seja, podemos compreender que o debate agroecológico não aparece na formação acadêmica destes pesquisados porque outrora a agroecologia não compunha a identidade do engenheiro agrônomo. Ao dialogarmos com o conceito de identidade profissional vamos explorar melhor esta questão ao longo das discussões, pois a luta pela agroecologia nasce exatamente desta mesma classe de profissionais, e se apresenta no decorrer do processo histórico como uma reconfiguração identitária.

O professor Rogério nos diz que o estudante de agronomia ao chegar ao curso vislumbra-se com o modelo de agricultura tecnificada e industrial, passando a se encantar pela profissão nos moldes da produção em larga escala. Por outro lado, o curso não apresenta uma análise crítica e sistêmica das outras vertentes deste modo de produção e seus impactos, não somente na agronomia, esta limitação está inserida em nosso sistema educacional e principalmente na formação profissional. Onde a simples preparação de mão-de-obra permeia os currículos e as práticas docentes e pouco é discutido sobre ambiente, política e sociedade nos cursos profissionalizantes.

Acho que todo mundo que faz agronomia passa por esse encantamento quando você fala de uma agricultura tecnificada, uma agricultura de alta produção, uma agricultura de alto retorno econômico. Eu sempre falo para os meus alunos: para eu estar aqui na frente de vocês eu tive que estudar porque eu não aprendi (agroecologia) na minha graduação. – Rogério

Ainda nos coloca o professor que este debate tomou tal dimensão que as instituições estão se abrindo a esta questão, vide os cursos de graduação e pós-graduação em agroecologia que começam a nascer dentro das universidades.

Hoje eu acredito que um agrônomo que passar numa universidade eu acho que ele vai ver essas respostas aí de adubações, trabalhar com sementes melhoradas, mas também aprendem um pouco da questão de adubos alternativos, insumos alternativos. – Rogério

Podemos considerar que o crescente movimento ambientalista tem tomado grandes proporções políticas e econômicas, assim a produção orgânica se apresentada como uma alternativa de grande visibilidade para o mercado agrônomo. Desta forma,

compreendemos que as pesquisas investidas na agricultura orgânica tem sido crescente sendo a formação de agrônomos para atender esta demanda necessária. Estas questões podem levar aos cursos tradicionais de agronomia a inserir a discussão ambiental e a produção orgânica nos seus currículos, e até mesmo chamando esta discussão de agroecologia. Porém não podemos perder de vista que a luta pela reforma agrária, contra o sistema latifundiário e o fortalecimento da agricultura familiar através do desenvolvimento sociocultural, são bandeiras que configuram os princípios da agroecologia. E desta forma reduzir esta ciência à produção orgânica para dizer que a agroecologia se insere na formação agrônômica, é reduzir esta ciência e se apropriar erroneamente de um termo que vem sendo construído num processo histórico articulado aos movimentos populares.

Fica então claro que na graduação nenhum deles tiveram contato com a agroecologia. Quanto aos outros professores que vieram de áreas como a Biologia e a Pedagogia, somente o professor Zoy teve encontro com esta ciência durante sua graduação.

... no meu tempo de graduação eu trabalhei como estagiário na Embrapa Pantanal, dois anos na área de agroecologia com o Doutor Alberto Faria. Então lá é que nasceu o interesse pela agroecologia – Zoy

Como podemos observar no seu currículo, sua monografia de conclusão de curso foi sobre Adubação Verde.

Neste sentido partiremos então para uma análise sobre a pós-graduação destes profissionais, uma vez que seis delas culminam na área das Ciências Agrárias, exceto as duas professoras pós-graduadas em Educação e outra na área Biológica. Estes seis professores apresentam seus cursos nas áreas de fitotecnia, nutrição mineral de plantas, solos, entomologia e recursos naturais. Nossas análises também contaram com uma leitura dos currículos Lattes destes professores, observando sua produção acadêmica e científica.

Observamos nas narrativas que muitos deles tiveram nas suas pesquisas contato com práticas e técnicas que fazem parte do sistema orgânico de produção, como a adubação orgânica, o sistema de produção conservacionista e o controle biológico. Mesmo que a agroecologia não apareça como base de suas pesquisas, seus caminhos

culminaram no encontro com esta ciência e podemos observar como cada profissional pode contribuir na construção deste conhecimento.

A professora Cristiane nos diz que durante o mestrado ela tentou direcionar suas discussões para a sustentabilidade e agroecologia, porém isto não foi efetivo devido ao tema ainda ser algo novo no campo científico da instituição. No mesmo programa de pós-graduação se formou o professor Zoy e ambos trabalharam com a cultura da cana-de-açúcar. O professor Édson já se interessava pelo assunto da agricultura alternativa durante a graduação, e diz ter escolhido o tema da agricultura orgânica para aprofundar seus estudos na área.

... no meu mestrado eu aproveitei a Instituição muito renomada, a UFV e escolhi disciplinas para fundamentar, maiores conhecimentos na produção orgânica. [...] O meu orientador o professor Vicente Wagner Dias Casali, ele já era na época um dos apologistas da produção orgânica, então ele foi uma boa oportunidade pra eu me fundamentar melhor, tanto no mestrado como no doutorado. Eu também fui orientado do professor Liovando Marciano (da Costa) do departamento de solos, então foram meus dois orientadores. Então toda a minha monografia de mestrado, quanto a tese de doutorado, eu abordei assuntos de adubação orgânica e nutrição mineral de plantas dentro do ambiente orgânico. – Édson

Ele realizou na pós-graduação um trabalho de pesquisa na área de cultivares de alface em sistema de produção orgânico, e mais recentemente tem atuado na área de adubação orgânica na fruticultura.

No mesmo sentido que o professor Rogério diz ter tido um contato maior com a agricultura conservacionista no final da graduação, realizando no mestrado um estudo sobre o solo da agricultura itinerante dos caiçaras da Reserva Ecológica da Praia do Sul na Ilha Grande-RJ. No doutorado trabalhou com organismos do solo avaliando o sistema de plantio direto e após este período realizou no pós-doutorado um estudo sobre a fixação biológica de nitrogênio com a cultura do feijoeiro.

A formação de conservacionista iniciou mais no finalzinho da graduação e amadureceu isso no mestrado e solidificou no doutorado e no pós-doutorado, mesmo trabalhando com fixação, mas trabalhando com inoculante, buscando uma alternativa justamente pra essa gama de fertilizante nitrogenado que contribui para o efeito estufa, com contaminação do lençol freático. – Rogério

Segundo o professor Leandro sua pesquisa de mestrado e doutorado também foi dentro do sistema conservacionista de plantio direto, estudando o elemento fósforo no solo e na nutrição mineral de plantas, porém dentro de uma formação tradicional. E ele nos conta como foi sua aproximação com a agroecologia:

... quando eu terminei meu doutorado, eu tinha a possibilidade de vir pro Mato Grosso do Sul, e essa possibilidade se concretizou através de uma bolsa de pós-doutorado PNPd, um projeto que foi aprovado na Embrapa. Então meu primeiro contato foi com o pesquisador Milton Padovan pela Embrapa. Ele aprovou um projeto na Capes junto tinha essa bolsa de PNPd e viabilizou minha vinda pro estado, aí foi meu primeiro contato com agroecologia. – Leandro

Conta-nos a professora Ana Paula, que realizou suas pesquisas na área de entomologia, estudando os efeitos de fitossanitários e agrotóxicos, mas que segundo ela no doutorado buscou focar no controle biológico. Porém seu primeiro contato com a agroecologia foi ao ser convocada para ministrar aulas no curso, e segundo ela “... *aí que eu fui me debater com isso, aí falei: e agora, vou ter que mudar todos os meus conceitos, em tudo.*” – Ana Paula. Este relato da professora nos mostra uma preocupação em buscar um novo conhecimento até então não adquirido pela formação acadêmica, visto que concluiu o doutorado em 2010 e entrou na UEMS em 2011 para dar aulas no curso de Tecnólogo em Produção Sucroalcooleira, mas também ministra aulas no curso de Agroecologia para cumprir sua carga horária.

Ao olharmos para este cenário de formação acadêmica entendemos que são diferentes caminhos que estes profissionais trilharam para agora comporem um quadro de docentes e consolidar uma proposta formativa de agroecologia. Vejamos que até o momento focamos principalmente na formação técnica na área das ciências agrárias, para ampliar nossos olhares sobre os docentes do curso vamos discutir a situação dos outros três professores ainda não analisados.

Sáuria é uma bióloga, com doutorado na área de Ciências Ambientais, atua no curso ministrando as disciplinas de zoologia, botânica e introdução à metodologia científica. Seu primeiro contato com a agroecologia foi através do curso, que começou a atuar recentemente, neste sentido ela diz ser uma novidade, assim como a metodologia da alternância.

Formada em Letras e Pedagogia com mestrado na área de Educação, a professora Luciene realizou sua pesquisa no processo de ensino/aprendizagem, e atua no curso como professora convocada. Também seu primeiro contato com a agroecologia aconteceu neste momento, assim como a pedagogia da alternância. A professora é responsável pela disciplina de Seminário de Integração e diz que hoje reconhece a importância da agroecologia e sua dimensão social, que aprendeu isto com a sua atuação no curso.

A professora Cláudia formou-se em pedagogia em 1985, com habilitação em orientação educacional. Atuou na educação básica até os anos 2000 e depois começou a ministrar disciplinas no ensino superior, quando em 2003 teve a oportunidade de fazer seu mestrado pesquisando a formação de professores em áreas de reforma agrária. Este tema a interessou pelo fato de em 1997 ter atuado em escolas do campo em áreas de reforma agrária.

Agora imagine você, o que é você ter sido formado numa escola, uma universidade urbana pra ser professora urbana, de repente se vê numa situação morando e lecionando numa escola pública de assentamento de reforma agrária. [...] E eu fui me encontrar exatamente nesse espaço, e percebo que a minha formação universitária não tinha me dado nenhuma condição em dialogar com esse espaço. Aí começa a problematização de toda essa angústia que você vê que a universidade não dialoga com a diferença. – Cláudia

A professora, até o momento da pesquisa, encontrava-se afastada das atividades da UEMS para fazer o doutorado na linha de pesquisa em Diversidade Cultural e Educação Indígena.

Temos então exposta a trajetória acadêmica destes educadores entrevistados, observamos que a agroecologia aparece para alguns como uma proposta nova, que necessita de um respaldo técnico e uma busca científica. Quanto às técnicas de agricultura orgânica observamos no quadro docente a capacidade em dialogar com os educando e construir uma perspectiva de formação para esta vertente de produção, mas por outro lado a necessidade de uma articulação com as questões sociais e culturais da realidade do pequeno produtor. Neste sentido que ressalto a importância da APOMS na construção do curso e seu diálogo com a realidade dos produtores, tentando consolidar uma proposta formativa do profissional agroecólogo para fortalecer o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar local e regional.

Histórias de vida e trajetória profissional

A possibilidade de encontrar na memória destes educadores processos históricos de vivências com o meio agrícola, com grupos tradicionais e/ou sociais, parte de uma expectativa de assimilar uma construção de consciência crítica sobre os meios de produção. Como tínhamos suposto que a trajetória acadêmica podia não consolidar uma formação em agroecologia, senti a necessidade de conhecer outros espaços de construção de identidades por onde estes sujeitos passaram. Orientado no sentido de discutir um conceito de educador agroecológico, durante as entrevistas me reportava à história de vida dos professores, buscando em suas narrativas a possibilidade de discutir uma fonte para o ‘despertar agroecológico’ destes educadores.

Observei que durante algumas entrevistas esta recordação – a memória de sua história de vida – não foi aberta a possibilidade de exploração, visto que a entrevista em um curto espaço de tempo não permitiu um contato ou intimidade maior do pesquisador para detalhamento de algumas questões e inspiração de confiança. Sendo assim não foram todos os professores que expressaram os pormenores de suas trajetórias, mas diante das informações colhidas procuramos traçar uma análise que fomentarão nossas discussões futuras. Bem como as informações de algumas entrevistas com maiores possibilidades de discussão e aprofundamento.

Quanto à região de origem destes professores a grande maioria é oriunda do estado do Mato Grosso do Sul, sendo a professora Cristiane natural de Glória de Dourados, e as professoras Ana Paula e Luciene de Fátima do Sul, cidade vizinha. Ana Paula nos conta que após seu doutorado veio morar em Glória de Dourados para trabalhar em uma usina de cana de açúcar, onde atuou durante um ano, mas recentemente mora em Deodópolis, também cidade vizinha.

A professora Cristine é filha de produtores rurais, e nos fala sobre sua influência na escolha do tema da agricultura familiar com a sua história:

Eu sempre tive um interesse em trabalhar com agricultura familiar, porque eu sou filha de produtor rural. Tem toda uma história de avós, bisavós, que trabalhava com terra, trabalha com lavoura. No começo era plantio de café, algodão, cesta básica, feijão, arroz. [...] Então é uma história de agricultura, tem esse vínculo com as raízes do campo, até hoje. Meus avós trabalharam, ainda trabalham, meus tios trabalham, então toda família é inserida nesse meio rural. Tem até um tio que mora

Itaquiraí, algumas pessoas aqui conhece Carlos Ferrari, ele trabalha engajado mesmo em assentamentos, pra difundir novas tecnologias em assentamentos, numa cidade próxima aqui chamada Itaquiraí. – Cristiane

Seus pais são produtores de suínos integrados com empresas do ramo, trabalhando na vertente do agronegócio. Mas também em sua propriedade criam vacas leiteiras, que segundo ela tem uma proporção menor, sendo trabalhado com características da produção familiar. Quanto inserir a agroecologia na produção da família ela diz que é um desafio muito grande por eles serem produtores antigos, mesmo sendo ela uma profissional da área. Sua recordação sobre práticas dos seus avós a remete à agroecologia.

Os meus avós sim, ele faleceu há sete anos. Ele trabalhou muito com café e ele já fazia o sombreamento. Sem saber ele já plantava, tinha pupunha, tinha bananeira, ele tinha árvores nativas já inseridas no cafezal. E sem saber, que é uma tecnologia hoje muito bem vista por nós, e ele já realizava no estado de São Paulo. Depois ele vendeu a terra dele lá, veio pra cá e continuou com a mesma técnica, sem saber que era técnica de diversificação biológica. – Cristiane

Ao relatar sobre sua história, observamos que a professora tem uma análise sobre os meios de produção influenciados pela sua da família. Desta forma podemos considerar que ao realizar o trabalho com a agroecologia ela entende os desafios da transição com produtores que já se inserem num contexto do modelo da produção industrial, visto que é a realidade de seus pais. Além de ser uma pessoa que sempre vivenciou a realidade da região.

Com uma história familiar oriunda da produção rural, também o professor Zoy nasceu na cidade de Corumbá, região do pantanal do Mato Grosso do Sul. Sua intenção era de fazer o mestrado na UEMS e retornar para sua região de origem, mas ficou pela oportunidade de ser professor convocado pela Instituição. Sua família também era ligada ao mercado de produção animal, assim ele nos conta que:

Na verdade eu venho de família que trabalhou sempre em fazenda, porque o Pantanal tem uma relação muito grande com a pecuária extensiva. No caso o pantaneiro ele convive num ambiente lá extensivo grande a mais de 200 anos. Então minha origem é vinda de pais que trabalharam em fazenda. Trabalhadores rurais, porém com foco mais na pecuária extensiva, a nossa origem. E fiz outros trabalhos antes de chegar a fazer a graduação e ultimamente nessa questão de professor temporário. Mas a gente tem uma vivência de campo

mesmo em fazenda, não no contato específico com agricultura, mas voltado pra questão pecuária. – Zoy

Sobre sua experiência de atuação na agricultura, ele nos conta que antes de ir cursar o mestrado em Dourados, ele estava participando de áreas de assentamento de reforma agrária na borda leste do pantanal, assentamento Taquaral. Observe que o professor teve uma experiência familiar voltada para o processo produtivo da pecuária, onde sua família não se envolveu com a agricultura, porém sua experiência com áreas de assentamento o aproximou da realidade da agricultura familiar, e segundo ele o estágio na Embrapa Pantanal que fez nascer o interesse pela agroecologia.

O professor Leandro influenciado pelo pesquisador Milton Padovan fez a opção pela agroecologia após nove anos de trabalho dentro de um departamento da UFLA, então ele saiu de Minas Gerais e veio para o Mato Grosso do Sul, onde ele viu a oportunidade de crescer profissionalmente em uma área que ele vem se identificando. Sua trajetória familiar também influenciou na sua escolha profissional.

“Eu sou filho de agricultor, meu pai ele tem uma chácara lá em Araxá, Minas Gerais, no triângulo mineiro. E ele tem atividade leiteira, e dentro da atividade leiteira, envolve produção de milho, cana, sorgo, produção de silagem e geral, manejo de pastagem, sistema rotacionado, sistema de pastejo contínuo. Então a gente conviveu praticamente a vida toda com agricultura.” – Leandro

Na narrativa do professor podemos observar que a conscientização sobre a importância da agroecologia e a análise crítica sobre o sistema de produção convencional foi se construindo ao longo de sua trajetória. Assim quando perguntado sobre a influência das práticas observadas na produção de sua família e sua reflexão sobre a agroecologia ele responde que:

A gente vai conhecendo a agroecologia e vou me convencendo a cada dia mais, porque os custos dessa atividade agropecuária sem princípios agroecológicos é muito alto. A gente percebe que dependendo do mês, da época do ano, o produtor não tem lucro. Você degrada o meio ambiente e esses princípios vai de encontro com os princípios agroecológicos. Enfim, acho que a cada dia que eu conheço mais o curso, acho que é o caminho pra agropecuária brasileira hoje. – Leandro

Podemos compreender pela fala de Leandro, que a sua atuação no curso de agroecologia faz parte de uma construção de conscientização, e ao longo da sua trajetória vai despertando sua reflexão crítica sobre esta ciência e sua importância para

os meios de produção. Além de ter uma referência na história familiar sobre a produção agropecuária, ele nos fala que durante a sua graduação já vivenciava experiências através de uma atividade que realizavam no sítio de um amigo.

... eu acompanhei um amigo meu lá de Lavras, que tem um sítio que ele coloca em prática a agroecologia, isso foi na minha graduação. Ele chama Pedro, e isso foi um grande diferencial que ele conseguiu trazer pra nós, que a gente viu que era possível cultivar alimentos orgânicos, dentro de sistema agroecológico. Até então, a gente não tinha tido essa experiência. – Leandro

Como observado na trajetória deste professor, sua sensibilidade na questão agroecológica foi se construindo em espaços de formação não acadêmicos, mas foi possibilitado um maior aprofundamento técnico e científico no pós-doutorado. O que é importante observar é que a base científica consolidada na agronomia não foi perdida, pelo contrário, afirma Leandro que ela pode ser transferida e adaptada para o sistema agroecológico de produção. Ou seja, a formação acadêmica e científica, mesmo respaldada na ciência para a agricultura industrial, não é descartada quando este profissional se vê direcionado para a agroecologia. Cabe ao profissional se orientar em quais saberes podem ser transformados e ressignificados para se adaptarem aos princípios desta ciência.

Da mesma forma o professor Édson teve durante a sua história de vida uma reflexão sobre o uso de agrotóxicos na produção de sua família. Filho de produtores rurais, natural de Presidente Bernardes-SP, ele nos conta como observava o uso de insumos químicos na agricultura.

... naquele tempo, utilizava-se muito agrotóxico, isso não mudou em nada. E eu via como algo estranho, aplicar um produto tão lesivo, tão destrutivo. Nós vivamos naquele tempo ainda, aplicando produtos clorados, que depois foi proibido. Qualquer 'insetozinho' que chegava à lavoura já se aplicava logo o fosforado sistêmico pra resolver o problema dele e de tudo quanto inseto que tinha por ali. E então havia mais o lado negativo, que me influenciou por aquilo que não se devia fazer. Então eu pensei 'haveria um ideal de agricultura melhor do que aquele?' Foi mais pelo que não estava indo bem e algo que pudesse ser melhor do que aquilo. – Édson

Sua crítica ao modelo de produção com agrotóxicos acompanhou a trajetória do professor, que durante a formação acadêmica foi se direcionando para uma orientação no sentido de explorar recursos alternativos a agricultura convencional. Ele nos conta

que na universidade era apelidado de “verdinho”, pois era o termo jocoso que se aplicava aos simpatizantes do movimento da agricultura alternativa, e que sua busca pelo conhecimento sobre produção orgânica parte uma ação individual, pois estes conhecimentos não eram explorados na academia.

Mas eu te diria que realmente naquela época era mais uma busca pessoal do que uma consciência em sala de aula. Isso eu te digo com certeza, em sala de aula você estuda pra fazer prova, passar nas disciplinas, pegar o melhor que a escola tem pra te proporcionar. Mas na sua formação técnica pessoal você se direciona, foi o meu caso. Tanto na graduação como na pós-graduação. – Édson

Nesta narrativa fica claro que a identificação com os princípios da agroecologia parte de uma busca pessoal, mas que pode sugerir uma orientação dentro da trajetória profissional acadêmica à formação de bases de conhecimentos que se aproximam da proposta da agroecologia. Como no caso do professor Leandro a agricultura conservacionista e o plantio direto, e no caso do professor Édson a agricultura orgânica. Esta questão nos remete a pensar sobre os caminhos que parte das opções destes profissionais que hoje culminam num espaço de construção do conhecimento e formação agroecológica.

Ao refletirmos sobre a formação acadêmica, integrada com os valores construídos no processo de socialização primária dos sujeitos, não podemos deixar de observar que a significação destes valores herdados são pontos fundamentais para se discutir identidade. No sentido de que esta vai se construindo na trajetória de vida do indivíduo, encontramos momentos em que a crise de identidade se torna palco central das escolhas desses sujeitos. Portanto na sua formação profissional dentro da universidade estes professores se depararam com questionamentos sobre sua própria história e de práticas observadas na produção de seus familiares, que dirimem para uma reflexão crítica e de construção de novos valores.

Ao introduzir esta reflexão temos de um lado as narrativas dos professores que vivenciaram a produção extensiva com a presença de insumos químicos, que os levaram a refletir sobre novas possibilidades de técnicas de manejo agrícola. Porém um caso interessante é da trajetória do professor Rogério, remanescente étnico indígena, onde vivenciava uma agricultura familiar sem uso de agroquímicos e que ao entrar na

universidade se deparou com as tecnologias de ponta, que causou um ‘encantamento’ pela agricultura em larga escala.

... quando você começa a entrar nas matérias específicas eu tive um encantamento tão grande que a minha ideia era justamente levar tudo isso para a aldeia. Você chega até a dizer assim: vocês estão errados, você já tem trator, você já tem grade, você pulveriza o solo, só falta correção de solo e uma boa semente pra produzir alimento.” – Rogério

Esta história apresenta uma versão diferente dos casos anteriores, na narrativa do professor Rogério ele fala exatamente da crise de identidade ao observar a dimensão cultural de práticas agrícolas de sua comunidade em contrapartida daquelas ensinadas na universidade. Porém esta reflexão se estendeu durante sua trajetória de formação, e o mesmo teve uma aproximação com as práticas da agricultura conservacionista, onde encontrou um caminho para explorar uma técnica que se aproximava com aquela praticada na sua aldeia. Segundo ele no final da graduação teve uma percepção de que “alguma coisa está errada nisso aqui” – Rogério, e nos conta sobre uma oportunidade de estágio em uma empresa agropecuária que o levou a refletir sobre.

Inclusive no ultimo ano de faculdade eu fiz um estágio em uma empresa que é justamente produtora de semente e houve até uma possibilidade de contratação. Eu continuava encantado, o proprietário gostou também da maneira de trabalho, para trabalhar com melhoria de semente. E houve essa possibilidade, mas depois de tanta reflexão eu pensei: espera aí, não é bem assim não. – Rogério

Mesmo durante a graduação, Rogério não se envolveu com nenhum grupo organizado de agroecologia ou de militância na área, pois como disse se encontrava ‘vislumbrado’ pela agricultura tecnicista, mas na sua dissertação de mestrado ele encontrou uma prática de agricultura itinerante, parecida com a que vivenciou na sua aldeia.

... a cultura indígena é uma agricultura itinerante que é justamente igual lá na Ilha Grande onde eu fiz a parte da dissertação do Mestrado, que é o que: derruba, queima, cultiva, aproveita aquele nutriente oriundo da vegetação que é transformado em cinzas, num nutriente assimilável pra planta, com dois ou três anos naquele solo a fertilidade abaixo; ele larga aquela área, deixa em pousio, vai pra uma outra área, faz o mesmo processo, é um ciclo, daqui a uns 3, 4 a 5 anos ele retorna aquela área que fez a primeira roça. Então ele faz um ciclo. Naquela reserva ecológica da Ilha Grande funciona a mesma coisa, é o mesmo costume, e a gente foi investigar que

esse costume veio dos indígenas. Então as pessoas que ficaram lá, ribeirinhas do litoral, continuam até hoje com o costume, não são indígena, mas são conhecidos como caiçaras e mantém essa tradição. – Rogério

Seu envolvimento com a agricultura conservacionista e o estudo dos solos na pós-graduação certamente foi influenciado pela sua história de vida e por enxergar como as práticas da agricultura em larga escala influenciam negativamente nos recursos naturais e geram impactos socioculturais. Quanto à economia de sua comunidade indígena, ele se remete a agricultura familiar para o autoconsumo e a comercialização do excedente nas regiões urbanas, principalmente em Campo Grande. O uso de pesticidas não chegou à sua comunidade, porém algumas aldeias mais próximas aos grandes centros urbanos foram destinadas à produção de soja pelo sistema convencional.

Ele nos conta como o pacote tecnológico da Revolução Verde foi imposto pela FUNAI no final da década de 1970, quando Mato Grosso se separa do Mato Grosso do Sul. A ideia da instituição, segundo ele, era confinar os indígenas numa reserva, porém o crescimento populacional indígena é bem maior que o urbano, o que gerou uma discussão sobre a área de produção de alimentos para o consumo. Nesta brecha a FUNAI apresentou às aldeias uma alternativa de cultivo mecanizado, mesmo sem o uso de adubos e pesticidas, mas com a entrada trator esteira para a derrubada da mata, arado e grade, com recursos financiados pela FUNAI e uso de sementes híbridas. Esta atividade enfraqueceu a prática da agricultura itinerante e o policultivo. Neste sentido existem projetos de recuperação cultural da agricultura indígena que se perdeu pela influência do pacote tecnológico.

Então precisamos fazer um trabalho [...] tentar retornar como era o trabalho antigamente. Que é trabalhar com consórcio, utilizar plantas recuperadoras de solos que são os adubos verdes, trabalhar com policultivo. Aumentar a diversidade de um ecossistema você trás os próprios inimigos naturais das potenciais pragas. Você consegue recuperar o seu solo. Começar a usar, não a sementes híbrida, mas as sementes crioulas ou cultivares que você pode selecionar, como por exemplo, o milho que você seleciona as melhores espigas e guarda pro outro ano. Então você nunca vai ficar dependente de comprar semente você vai estar sempre tendo sua própria semente na sua unidade produtiva. – Rogério

Neste comentário feito pelo professor, podemos entender como as práticas de sua herança histórica se perderam com a introdução da tecnologia. A problemática sobre

a agricultura indígena e os impactos culturais e ambientais que o agronegócio exerce na região, principalmente na questão agrária e disputa de território, é o palco de muitas discussões sobre o desenvolvimento do estado do Mato Grosso do Sul. Neste sentido Rogério vivencia estes impactos que a agricultura latifundiária exerce sobre a sua etnia, acredito que ao narrar sobre sua trajetória ele consegue nos apresentar a agroecologia como uma alternativa para a sobrevivência da cultura e dos meios de produção de sua comunidade.

Focamos até o momento os profissionais que atuam na área das ciências agrárias, porém a agroecologia apresenta uma dimensão multidisciplinar, que interagem diferentes saberes e áreas do conhecimento para a construção da dimensão holística dos processos produtivos. Observamos que dentre os profissionais entrevistados temos a bióloga Sáuria, natural do interior de São Paulo, que diz não ter conhecimento sobre agroecologia antes de atuar no curso, porém acredita na importância do mesmo e participa de projetos com a comunidade local. Também a professora Luciene, formada em pedagogia e letras, diz que sua aproximação com o tema foi no trabalho com o curso. Já a professora Cláudia apresenta uma trajetória na sua história de vida, vinculada aos movimentos sociais do campo.

... em julho de 1997 eu saio da minha atuação em escola da rede privada, dando aulas e coordenando o nível fundamental de ensino e vou para um assentamento, onde começo a dar aulas para quintas e sexta séries, que era a demanda que tinha no movimento, e no ano seguinte eu faria concurso para especialista em educação e assumiria a coordenação dessa escola do campo. – Cláudia

Esta professora é sensível a questão da agroecologia por ser moradora de uma área de assentamento e enxergar nos movimentos sociais os desafios de consolidar a proposta da reforma agrária e os meios de produção sustentável. Ela expressa uma simpatia com o curso e sua importância com o desenvolvimento da agricultura familiar local e regional. Bem como discute em seu trabalho acadêmico a questão dos movimentos sociais do campo e indígenas. Esta situação nos mostra que a professora desenvolveu um interesse pela área mais ligado a questão social e cultural do que os meios e as técnicas produtivas agropecuárias.

As trajetórias apresentadas nas narrativas destes educadores nos mostram que temos uma gama de informações sobre os processos de identificação com a

agroecologia e diferentes processos de significação sobre seu exercício profissional. Durante seu trabalho enquanto professores de agroecologia, eles passam por significações consideráveis sobre seus conhecimentos, que merecem ser discutida sobre a constituição identitária deste campo profissional. Encontramos nestas narrativas sobre suas histórias de vida desde a familiar, comunitária e acadêmica a formação profissional onde dialogam as escolhas e os caminhos que configuram o educador agroecológico, conceito que posteriormente discutiremos com maior ênfase.

Porém com a intensão de provocar uma reflexão sobre seu próprio processo de construção da identidade docente, durante as entrevistas realizei perguntas que podem nos indicar o pensamento subjetivo deste processo formativo de um educador agroecológico. Bem como a sua concepção sobre a agroecologia e suas perspectivas sobre a formação e atuação destes profissionais.

Agroecologia e formação docente

Buscando no campo das ideias, foi perguntado aos professores ‘*quais características compõem um educador capacitado para atuar no ensino da agroecologia*’. Tal movimento criou nestes professores uma reflexão sobre suas qualidades e necessidade de formação para exercer tal profissão, visto que perguntava exatamente sobre um sujeito capacitado para exercer a atividade que ele próprio desempenha no momento. Então partimos de uma análise sobre esta concepção de um educador agroecológico encontrada nas narrativas dos entrevistados, porém numa dimensão subjetiva de idealização e construção deste sujeito.

Encontramos na narrativa de quatro professores uma característica em comum deste profissional, trata-se de um sujeito aberto a mudanças e em constante ressignificação, em busca de conhecimentos que não foram ofertados pela sua formação acadêmica. Tomamos como exemplo a fala da professora Cláudia que nos diz:

Então esse professor teria que ter essa consciência do seu inacabamento mesmo, aí eu vou roubar a concepção ‘Freireana’ disso, ser consciente de que a gente está incompleto [...] está em processo de construção. E se a gente se percebe em processo de construção, a gente já está percebendo tudo que vem pela frente. [...] É alguém que está sabendo que a própria agroecologia está também em construção. – Cláudia

Tratando-se de uma ciência em processo de construção no campo científico, político e acadêmico, observamos que a agroecologia, na concepção destes professores, requer um profissional que entenda tal movimento e com ele também construa seus próprios caminhos de formação na área. Uma vez que sua trajetória de formação acadêmica não contempla este perfil de atuação na agroecologia, cabe ao profissional estar aberto a novos conhecimentos. *“Aquele profissional muito preso a um conhecimento só, ele não fica na agroecologia”*, diz a professora Ana Paula, no sentido de que ele se veja em processo de formação contínua, aberto ao diálogo com novas áreas do conhecimento que o leva a um constante processo de reconstrução de seus saberes. Assim também a professora Cristiane nos fala que o professor ao se deparar com o ensino da agroecologia requer que ele busque novos cursos, se especialize para vencer este desafio.

Desta forma podemos entender que o processo de construção de um educador agroecológico, requer um movimento que parte de uma ação individual, orientada por uma conscientização de seu processo formativo constante. No sentido de que ele busque conhecimento na área, mas que primeiramente ele precisa passar por um processo de análise crítica sobre o seus saberes. Tal dimensão é possibilitada por uma reconstrução identitária de suas referências profissionais, uma vez que observamos na narrativa que nos cursos de formação profissional eles forma orientados para outra base de concepção técnica fundamentada por uma ideologia que se contrapõe aos princípios da agroecologia. Embora também possamos perceber que eles trazem como referência, profissionais da área que atuam numa outra lógica daquela do senso comum, ou seja, alguns destes professores já observaram no campo das identidades coletivas profissionais esta divergência de valores e perspectivas de atuação.

Portanto temos professores que se deparam com a agroecologia no momento de atuação nestes cursos e outros que já apresentam uma referência sobre tal ciência. Esta característica nos leva a refletir sobre este ideal de busca por uma formação na área e de abertura para estes novos saberes. O que seria então um processo de construção identitária do educador agroecológico a partir de uma conscientização de sua necessidade, mas ao dialogarmos com as teorias de constituição identitária podemos refletir melhor sobre tal necessidade. Uma vez que ela pode ser apenas de ordem transitória, para atender as demandas do momento, ou esta pode partir de uma questão ideológica de conscientização do pensamento agroecológico. Porém, tais

questionamentos provocados por esta reflexão vão ser mais bem discutidos no decorrer de nossas considerações.

Sobre a necessidade da base não construída na formação acadêmica, no que diz respeito à agroecologia, encontramos também na narrativa de três professores a importância da formação técnica articulada com outros saberes de dimensão social, humana e cultural. O professor Leandro nos deixa claro em suas considerações que este educador deve ter uma base de formação teórica no campo das ciências agrícolas, para que, ao se deparar com a construção do conhecimento agroecológico ele consiga utilizar de sua base técnica e reorientar seu saber acrescido pela dimensão social. Nesta perspectiva temos a formação do profissional holístico, capacitado em observar as múltiplas dimensões da questão agrária, uma vez que os cursos tradicionais de agronomia, assim como os cursos profissionalizantes, se prendem ao tecnicismo, conduzindo a uma formação unilateral, orientado pela teorização da vida e dos meios de produção, se perdendo das reflexões sobre os impactos socioambientais e culturais que o sistema econômico tem gerado.

Na busca pela consciência crítica na construção do educador agroecológico, este profissional aberto e orientado por uma dimensão holística deve também consolidar seus saberes na prática do seu cotidiano, como nos apresenta a professora Cláudia:

Quando eu começo a me ver como especialista em solos, mas que eu sou um cidadão do mundo e que as coisas que eu faço aqui na minha casa, no meu quintal, impactam na vida de todas as pessoas que eu conheço e até das que eu não conheço, a minha prática na sala de aula vai ser outra. Meu discurso na sala de aula não vai ser aquele discurso que foi forjado na minha formação acadêmica da universidade, mas é um discurso que vai perpassar com a importância que eu dou com as pessoas que convivem comigo. – Cláudia

A professora nos leva a refletir sobre esta conscientização humana e planetária que compõem o sujeito crítico e a filosofia agroecológica visto que, ao dialogarmos com os princípios desta ciência, encontramos a dimensão do pensamento complexo das relações socioambientais sobre os meios de produção. Observamos a dimensão da formação de valores do profissional da agroecologia, no diálogo com os conhecimentos teóricos orientados pela formação acadêmica, com a realidade da questão agrária em nosso país. Neste sentido entendemos que o educador agroecológico está além de seu discurso na prática docente, além da construção do conhecimento e de formação de

quadros profissional, ele necessita de uma conscientização sobre o universo que o cerca e estar em constante reflexão sobre sua prática docente para a educação crítica e a formação humana de cidadãos capazes de atuar nas transformações necessárias.

A interlocução entre ciência e vida para a transformação da realidade é uma proposta de um processo educativo onde a reflexão sobre o ambiente e a busca de alternativas para as possíveis intervenções conduz a uma análise crítica e conscientização do ser humano. Esta proposta, orientada pela práxis destes educadores, dialoga constantemente com o meio em que o educando se insere e sua formação profissional. A agroecologia, orientada pela pedagogia da alternância, exige destes educadores a necessidade de enxergar as demandas apresentadas no cotidiano de seus educandos. Porém esta dimensão vai além da prática produtiva, embora a questão disciplinar faça com que o professor se preocupe com questões técnicas específicas, ele deve estar atento a compreender todas as dimensões para uma possível contextualização de sua teoria na realidade de seu educando. Para isto que a educação em agroecologia tem como base a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Sendo este outro desafio para o educador durante sua atuação na área, que acredito ser somente possível de se consolidar tal proposta se esta dimensão holística e de pensamento complexo fizer parte da formação deste profissional da educação em agroecologia.

No diálogo com a realidade o professor da agroecologia deve se permitir a entender o seu papel e sua atuação no processo educativo, uma vez que outro princípio desta ciência se direciona a valorização dos saberes tradicionais, e no diálogo deste com os científicos para a construção do conhecimento agroecológico. Como nos fala a professora Luciene “... *que um profissional trabalha na agroecologia ele tem que ter sim seu conhecimento técnico específico, [...] mas ele tem que ter principalmente essa sensibilidade pra respeitar o conhecimento do outro também. Porque senão nós não conseguimos essa troca, essa interlocução.*”. Sobre esta dimensão do educador, na sua construção e significação de seu processo educativo, o professor Rogério nos fala sobre o perfil de um profissional que saiba trabalhar em equipe, dialogar com o produtor e ter conhecimento sobre extensão rural com foco na agroecologia.

Como podemos observar diante das considerações dos professores entrevistados a educador agroecológico deve ser um sujeito aberto às transformações, em constante processo formativo dialogando com a busca pelo conhecimento científico e popular,

capaz de efetivar a construção do conhecimento no processo formativo do educando para as transformações de sua realidade. Ainda este educador deve exercer um diálogo entre a sua figura profissional e o humana, ambos separados pelos processos de formação acadêmica, mas que se compõem num mesmo sujeito, sendo assim, o educador agroecológico parte de uma consciência crítica sobre sua atuação no sistema ecológico, enquanto exerce sua prática docente na área.

Ao idealizarmos esta figura do educador agroecológico construída a partir do diálogo com as narrativas destes educadores, podemos agora refletir sobre o ideal e o real. Temos de um lado as narrativas sobre o “eu” destes educadores, e o “ele” enquanto personagem subjetivo na construção deste conceito. Não podemos negar o que existe no espaço entre estes dois sujeitos, partindo de uma referência construída de um profissional capacitado para atuar no ensino da agroecologia e a busca individual destes professores para construir sua prática docente. Ou seja, a constituição identitária do educador agroecológico, sendo ela de caráter fluido e em constante transformação em diálogo neste tempo/espaço, apresenta uma possível discussão sobre a formação desta identidade, em seu momento significada pela entrevista. Neste sentido podemos discutir parte do processo de construção desta identidade analisando a trajetória destes sujeitos e suas perspectivas de formação.

Para isto tomamos como base a busca de saberes e a possível abertura ao diálogo com a agroecologia enquanto novo campo de conhecimento. Vimos que estes professores encontraram em diferentes momentos a agroecologia enquanto perspectiva formativa, e que a trajetória deles conduziram a esta busca pela agroecologia em diferentes espaços formativos, mas podemos entender que todos eles entendem a necessidade desta busca e desta construção do conhecimento. Esta característica de educador em constante processo de mudanças e ressignificação foi encontrada na trajetória dos professores entrevistados, porém em momentos distintos. Édson nos coloca que este profissional da agroecologia “... *precisa ser uma pessoa que já na sua graduação, já se direcionou para isto.*”, porém na diversidade de histórias que compõem este quadro docente esta característica não procede, pois o tempo de cada um foi diferente. Observamos a fala do professor Zoy quando ele nos coloca que os professores da agroecologia “... *são biólogos, engenheiros agrônomos, zootecnistas, pedagogos, mas todos vêm daquela formação tradicional, não com o enfoque específico na agroecologia.*”. Porém todos eles se mostram conscientes da necessidade de

reconstruir seus saberes embasados pela agroecologia, assim nos apresenta a professora Cristiane “... *mas acho que a grande maioria está se engajando, está se adequando a proposta do curso.*”. Assim podemos entender que o educador agroecológico idealizado pelos professores orienta os caminhos que eles buscam para construir a suas identidades docentes.

Ao dialogarmos com a construção desta identidade para exercer a docência na área, buscamos também compreender quais as bases que orientam esta perspectiva da agroecologia. Neste sentido perguntamos na entrevista a todos estes professores “*qual a sua definição de agroecologia*”, pautados na ideia de que estas informações pudessem nos indicar as concepções que norteiam a sua busca pelo conhecimento agroecológico. É interessante registrar que houve diferentes reações quanto a esta pergunta, gerando algumas vezes um espanto, ou um processo de reflexão que parecia ser a primeira vez em que alguns destes professores tentassem sistematizar seus pensamentos e concepções sobre agroecologia. Sendo esta característica um dado a ser observado e refletido.

O próprio processo histórico da agroecologia pode ser uma das respostas a estas reações, sendo esta ciência uma construção oriunda de processos de militância, articuladas de bases científicas e de movimentos sociais populares, a própria definição dela ainda se encontra em constante transformação. Embora ela possua suas referências teóricas pautadas em dados técnicos, ainda sim na sua prática ela sofre modificações e ressignificações para sua consolidação enquanto processo produtivo, dinâmica social e filosofia de sistema. Esta característica se articula também ao movimento de transição agroecológica defendida por alguns teóricos da área. Porém, nossa expectativa em realizar esta indagação aos educadores foi de entender os princípios que orientam sua visão e sua busca por este conhecimento.

Encontramos nas definições de agroecologia conteúdos da dimensão: produtiva, ambiental, social, filosófica e econômica. E a partir da análise das falas apresentadas e da interlocução entre estas, podemos construir uma ideia que atravessa o pensamento desses professores nos apresentando uma proposta coletiva sobre o conceito de agroecologia exposto na fala do grupo de professores entrevistados.

As palavras produzir/produção/cultivo aparecem na narrativa de seis professores, com a mesma frequência as palavras meio ambiente/recursos naturais também são encontradas nas falas de seis professores. A palavra “ciência” aparece citada por cinco entrevistados. Partindo de uma análise de conteúdo destes dados, encontramos como primeiro ponto a frequência na dimensão conceitual de agroecologia como uma ciência para a produção de alimentos que visa à sustentabilidade ambiental. Em segunda categoria de análise a dimensão das relações sociais que envolvem esta definição é caracterizada em cinco narrativas. Na fala de três professores encontramos uma dimensão baseada numa filosofia de vida, que requer um compromisso intrínseco com mudança de valores e pensamentos. E com uma repetição na fala de dois professores o conteúdo econômico é apresentado como parte deste conceito.

Sendo assim podemos refletir na construção do conhecimento agroecológico de carácter múltiplo de uma ciência orientada por diferentes focos de formação, principalmente: ambiental, social e filosófica. A definição do professor Leandro representa esta análise multifocal.

... são práticas agropecuárias que envolvem o manejo sustentável das culturas, dos animais. Que respeita o meio ambiente, que respeita o produtor rural o conhecimento local dele, a cultura dele, e que visa qualidade de vida, do produtor dos filhos dele, oportunidade dos filhos crescerem e gerar renda. – Leandro

A dimensão do profissional holístico aos processos produtivos e à questão agrária é então referendada no conceito construído pelos professores, assim como a dimensão da consciência crítica, quando a filosofia é apresentada como componente deste conceito. Assim temos a representação desta dimensão representada pela definição da professora Sáuria, quando nos diz que:

... eu acho que é uma forma de levar a vida, não só de cultivar, é uma forma de vida. [...] Pra você lidar com a agroecologia eu acho que você tem que ter alguns pressupostos na sua vida, [...] então eu acho que é uma filosofia de vida que você assume. – Sáuria

Esta perspectiva é também várias vezes relatada na fala da professora Cláudia ao discorrer sobre a importância de uma visão crítica e consciente sobre as relações humanas e os impactos gerados pelos nossos comportamentos às relações interpessoais, sociais e ambientais. Eis uma reflexão do indivíduo de como ser melhor a cada dia,

usando de suas palavras, uma forma constante de “... *ressignificar a vida*”. Assim encontramos uma forte ligação desta temática com a própria construção da agroecologia, apresentada na fala do professor Rogério como uma ciência interdisciplinar e multidisciplinar integradas. E dialogando com a narrativa do professor Zoy “... *é uma ciência que está sendo construída, ela não é um pacote pronto.*”.

Ao analisarmos esta interlocução de conceitos, entendemos também o porquê da admiração dos professores ao realizar esta pergunta, visto que esta definição perpassa por várias dimensões, mas que caminham num objetivo comum. Embora encontremos uma diversidade de definições e o total delas não represente integralmente as suas partes, observamos que há uma ideia comum que atravessa a identidade do próprio curso de agroecologia na instituição. E esta característica influencia na busca pela agroecologia que trilha estes educadores, onde eles culminam na idealização de um processo pedagógico que construa a agroecologia na sua prática docente e na sua configuração identitária enquanto educador agroecológico.

As reflexões construídas a partir dos dados apresentados serão exploradas posteriormente em uma discussão mais precisa sobre o tema das identidades do educador agroecológico. Porém o que podemos considerar sobre os resultados aqui expostos é que a diversidade que compõe as trajetórias de formação destes sujeitos ora se encontram na busca por um objetivo em comum no campo profissional, ora se acha articulada com anseios e sonhos pessoais, filosofias de vida e de construção e valores. Mas estas dialogam constantemente com o tempo/espço de prática profissional onde se tem objetivo e finalidades específicas e em constantes processos de ressignificação, mas alicerçados em bases definidas. Então ao interagir com o espaço onde se desenvolvem a prática pedagógica, tecem redes de subjetividades em busca de identidade profissional docente enquanto construtores de um conceito de educadores da agroecologia.

OS PROFESSORES DO IF BAIANO

Formação Acadêmica

Pela recente passagem da EMARC Valença para o IF Baiano, os professores são recém-chegados à Instituição e à cidade. Durante o período que passei na escola pude entrevistar nove professores que ministram ou ministraram disciplinas para o curso de agroecologia. As expectativas de que este estudo seria importante para a Instituição entender um pouco mais sobre os aspectos da formação em agroecologia, foram expressas tanto na participação da pesquisa como pelas palavras dos professores. Assim vamos iniciar nossas considerações a partir do quadro abaixo que nos mostra a formação acadêmica destes docentes.

Tabela nº 03 – Formação Acadêmica dos professores do IF Baiano

NOME	Graduação	Mestrado	Doutorado
<i>Adailde do Carmo Santos</i>	Agronomia – UFBA	Ciências Agrárias – UFBA	Ciências do Solo – UFRRJ
<i>Emmanoel Barbosa</i>	Agronomia – UFBA	Ciências Agrárias – UFBA	–
<i>Geovane Lima Guimarães</i>	Agronomia – UFRRJ	Agronomia – UNESP	Agronomia – UNESP
<i>Janemeire Costa dos Santos</i>	Medicina Veterinária – UFBA	Ciências Agrárias – UFBA	–
<i>Jodelse Dias Duarte</i>	Pedagogia e Direito – UNEB	–	–
<i>Jorge Luís Copquer dos Santos Júnior</i>	Agronomia – UFBA	Ciências Agrárias – UFBA	Ciências/ Irrigação e Drenagem – ESALQ/USP
<i>José Raimundo dos Reis Silva</i>	Agronomia – UFBA	Ciências Agrárias – UFBA	–
<i>Paulo Assis Cavalcante Nascimento</i>	Agronomia – UFBA	–	–
<i>Sérgio Ricardo Matos Almeida</i>	Agronomia – UFBA	Ciências Agrárias – UFRB	–

O que mais me chama a atenção neste quadro é a Instituição de formação, como podemos observar, sete dos nove professores foram graduados pela Universidade Federal da Bahia, *campus* de Cruz das Almas, que atualmente se denomina Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB. Dos sete mestres, seis deles são formados pela pós-graduação em Ciências Agrárias do UFBA. E neste quadro docente temos três doutores na área de conhecimento das Ciências Agrárias formado por diferentes instituições.

O professor Jodelse atua no ensino técnico agrícola desde 1986, quando passou a compor o quadro de professores da EMARC Itapetinga, sendo transferido para Valença no ano seguinte, em 1987. Ele foi um dos profissionais da CEPLAC que optou por continuar a atuar no IF Baiano. Sua formação é de Técnico em Agropecuária pela EMARC de Uruçuca, formado em 1980, passando a atuar no Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento como Agente de Atividades Agropecuárias no ano de 1981. Neste tempo ele concluiu a graduação em Pedagogia pela UNEB em 2002, depois cursou uma especialização em Metodologia e Didática no Ensino Superior. Em 2007 ele iniciou o curso de Direito pela UNEB e concluiu o mesmo no ano de 2013. Sobre a formação em agroecologia ele nos responde que

Noções eu tive no tempo do colégio. Há 33 anos atrás já se tinha noção disso aí. Mas a aplicação direta nós começamos a ter na década de 1990, quando nós implantamos o cultivo de hortaliças orgânicas. A partir da década de 90 nós começamos a ter a agroecologia sem ter nenhuma disciplina, existe uma disciplina se eu não me engano chamada ecologia, que dava uma pincelada. Mas nossos trabalhos se iniciaram com a horta.
– **Jodelse**

Entendemos assim que a prática com a produção orgânica o aproximou dos princípios da agroecologia. Assim insisti em perguntar sobre alguma experiência no campo da educação formal, e ele acrescenta.

Rapaz tem um curso de extensão pela Universidade Federal de Santa Catarina, em meio ambiente, foi a única coisa que eu consegui por vontade própria, por iniciativa própria, foi fazer este curso de meio ambiente. Agora relacionado a agroecologia ainda não tive oportunidade. – **Jodelse**

A palavra oportunidade me chama a atenção porque revela um anseio que observei dos professores por uma formação mais específica nesta área, de modo que assegure uma base sólida de sua atuação no ensino da agroecologia.

Os professores que se formaram em Agronomia e em Medicina Veterinária pela UFBA representam um período temporal que vai desde a década de 1980 (Sérgio, José Raimundo, Paulo e Emmanoel) passando pelos anos 90 (Janemeire, Adailde) e até 2005 (quando concluiu o professor Jorge). Na fala destes professores observamos que a formação em agroecologia não foi oferecida nos cursos tradicionais, então partimos de algumas narrativas que nos apontam questões interessantes quando às inquietações desses docentes na sua atuação no curso.

A professora Adailde ministra aulas nos três cursos: agropecuária, agroecologia e meio ambiente, e nos coloca que

... eu não tive formação, nada de meio ambiente, nada de agroecologia. A minha formação foi muito tradicional da agronomia pura assim, sem esta visão agroecológica, sem a visão dos cuidados com o ambiente. [...] Então está sendo um pouco difícil para mim, porque a minha formação foi bem tradicional, eu não tive nenhuma disciplina de agroecologia e nenhuma disciplina de meio ambiente. – Adailde

Na sua fala ela apresenta claramente o desafio em atuar tanto na agroecologia como no meio ambiente, pois sua formação acadêmica não consolidou uma base para as discussões dentro desta área do conhecimento. O que impacta a sua atuação profissional, deixando-a sem compreender seguramente para qual caminho ela deve levar a sua disciplina.

... estes cursos que são novos, na verdade o governo abre, lança e não dá formação pra gente, a gente é jogado aí e vai aprendendo com o tempo, vai no achismo mesmo, será que pode isso, será que pode aquilo, e vai tentando ajustar. [...] Para mim esta é a maior dificuldade, voce pegar esta disciplina e você tentar mudar ela com uma visão mais agroecológica. E na verdade eu não sei também se pode-se fazer isto né, isto são coisas que a gente fica pensando se pode ser feito ou não. – Adailde

Este desabafo sobre a falta de formação dos professores e sua atuação nos cursos de agroecologia, levando em conta que estes profissionais foram concursados para atuar

no curso de agropecuária. Mas a necessidade da Instituição em ampliar seu número de alunos levou à criação do curso de agroecologia, porém somente o professor Sérgio é concursado para atuar na área. Sendo assim o quadro docente é convocado para completar sua jornada de trabalho no curso mesmo não tendo conhecimento sobre o mesmo, o que leva a insegurança em estar fazendo o trabalho de forma correta. Como nos fala Janemeire.

Nas minhas discussões aqui com os colegas a gente não tinha preparação para o curso de agroecologia, primeiro porque eu nem sabia direito qual era o foco do curso. Porque técnico em agropecuária eu sei o que é, qual a função, o que eu quero passar para os meus alunos. Já o de agroecologia não! – Janemeire

Janemeire é Médica Veterinária e ministrou uma disciplina no curso – ela diz não ter aprendido nada sobre agroecologia na graduação. Suas palavras refletem as inquietações de Adailde tanto sobre a falta de base científica acadêmica, como sobre o comprometimento da formação destes estudantes, ao dissertar sobre a sua abordagem nas disciplinas.

... e eu fiquei pensando como que eu vou transpor isso aí para a agroecologia, já que eu não tenho formação em agroecologia. E fui tentando dar a disciplina e conversando com um professor e outro, para ver como é que eu poderia ir modificando isso. [...] Então a gente vai tentando, coletando informação de um colega, de outro, tentando modificar a disciplina, pra sair daquele cunho mesmo de agronomia tradicional da formação que eu tive. – Adailde

... é o que eu via com os meus alunos, eles diziam: professora a gente está aqui perdido. E eu dizia para eles: eu não sei pra que lado eu vou focar para vocês, o que eu vou fazer. É a dificuldade que eu tinha para dar aula para o curso de agroecologia. – Janemeire

Mas eu acho complicado porque de certa forma você acaba comprometendo a formação desses meninos. [...] Então eu acho que compromete a formação deles se a gente não é preparada para estar atuando no curso. – Adailde

Assim com as duas professoras que foram formadas entre os anos de 1991 e 1997, os professores José Raimundo e Emmanoel, que se graduaram entre os anos 1983 e 1989, disseram não ter aprendido sobre Agroecologia na UFBA. O docente Jorge que cursou agronomia entre os anos de 1999 e 2005 na mesma Instituição alega que:

Eu cursei a disciplina de ecologia, mas como eu cursava uma faculdade de agronomia então a ecologia era voltada para o meio agrícola, então era agroecologia. A disciplina era ecologia, mas tivemos informações sobre agroecologia. – Jorge

Neste período a agroecologia parece ter entrado com um enfoque maior dentro dos cursos tradicionais, visto a abrangência política e científica que vem se consolidando nesta área do conhecimento. A UFRB (antiga UFBA), recentemente conta com o curso tecnólogo em agroecologia, o que nos permite esperar uma possível mudança no perfil dos graduandos em agronomia, que de forma indireta ou direta se aproximam destes conceitos durante sua formação acadêmica. Esta característica está presente nas falas dos professores quando afirmam que os cursos recentemente têm se voltado para as questões ambientais, bem como para produção orgânica, devido ao nicho de mercado ter se expandido nesta área. Para tal afirmação cabe um estudo mais específico em discutir a inserção do paradigma da agroecologia dentro dos cursos tradicionais, sendo esta uma perspectiva da transição agroecológica dentro das estruturas de formação das ciências agrárias já consolidadas. Embora não caiba nesta pesquisa, sentimos ser de grande importância uma reflexão sobre o tema quando visualizamos as possíveis mudanças no perfil de formação das ciências agrárias. Conforme já observado pelos docentes que atuam na agroecologia, eles vêm nesta dimensão a necessidade de buscar uma formação na área.

O professor Sérgio formou-se entre os anos de 1980 e 1983, e embora ele alegue que o currículo do curso não se voltava para a agroecologia, sua busca foi em contato com o movimento da época.

Eu, logo quando estudante, adentrei nesta área que na época chamava de agricultura alternativa, eu participei do primeiro Encontro Brasileiro de Agricultura Alternativa que foi em 81. Lá em conheci Ana Primavesi, eu conheci José Lutzenberger, Pinheiro Machado e aquele grupo todo, Edson Hiroshi, Anísio Pascoal, Baltazar, Pedro Santiago, Sebastião Pinheiro. Aquela turma que fazia este movimento de Agricultura Alternativa no Brasil que depois veio a se transformar em Agroecologia. Então desde cedo, já na minha graduação eu canalizei todos os meus interesses para a agricultura alternativa. – Sérgio

A aproximação do professor com o movimento da Agricultura Alternativa, o embrião da agroecologia, foi o que conduziu sua trajetória de formação para esta área. Assim, durante sua graduação, ele foi estagiar com Ana Primavesi na Fazenda Ecológica – Itai-SP em 1982, sendo ela uma das grandes referências no país para a

ciência da agroecologia. Da mesma forma o professor Paulo nos conta que seu envolvimento com o movimento estudantil e grupos organizados foi uma forma de se aproximar deste debate.

Particpei do grêmio, da cooperativa, então lá dentro já tinha alguns grupos que defendiam essa tese e logo em seguida veio a Rio 92, que pra mim foi um grande divisor de águas em termos de consciência global. Eu não fui, mas a gente acompanhou pelos meios de comunicação a Rio 92 e agora depois de 20 anos, em 2012. E ali foi realmente a queda total de paradigmas, naquele momento teve o conhecimento da amplitude da situação do planeta. Então a gente passou a rever o que a gente havia aprendido na agronomia e valorizar mais aqueles conhecimentos que nos foram passados que visavam a sustentabilidade, do que aqueles que passavam o uso intensivo do solo. – Paulo

Sua formação acadêmica aconteceu entre os anos de 1987 a 1991, e ele nos informa que embora esta base da formação não compusesse a matriz curricular “... tinham professores que tinha já um viés agroecológico. Eram poucos dentro da agronomia, mas eles foram muito importantes [...] E dentro do próprio curso já tinha grupo de agrônomos organizados nesse aspecto”. Esta questão nos mostra uma informação importante, levando-nos a refletir que a busca pelo conhecimento da agroecologia, mesmo não sendo a base de formação da agronomia, é representada pela ação individual destes sujeitos enquanto formadores. Afinal, estes professores foram os precursores da agroecologia dentro dos cursos tradicionais e a busca por uma formação mais específica nesta área podia ser traçada pelos estudantes que se simpatizava com o movimento.

Da mesma forma o professor Geovane afirma que esta foi uma busca em outros espaços de formação, para além das disciplinas do curso de graduação.

... eu fiz estágio na Embrapa Agrobiologia. Fui bolsista na Embrapa durante quatro anos e isso me direcionou para a área de agroecologia em si, na agricultura orgânica. Despertou muito para esta área, uma área que eu amo de paixão e que eu resolvi abraçar na minha vida profissional, no dia a dia. – Geovane

Ele se formou na UFRRJ entre os anos de 1992 e 1997, e diz ter participado de forma indireta nas atividades do Grupo de Agricultura Ecológica (GAE) e de outros espaços que envolviam a formação em agroecologia. A Embrapa Agrobiologia

apresenta-se como um centro de referência em pesquisas da produção orgânica e agroecológica, contando com profissionais que desenvolvem seu trabalho nesta área.

Diante destes dados apresentados podemos considerar que a formação acadêmica destes professores não apresenta uma base na área de conhecimento em questão, porém existe uma busca individual pela formação na agroecologia, o que abordaremos com mais intensidade no tópico seguinte. Para tanto cabe considerar que o perfil de formação das ciências agrárias tem se modificado com o tempo devido à inserção do debate ambiental e da produção orgânica dentro destes cursos. Entretanto, falta-nos informação para afirmarmos se realmente os princípios agroecológicos fazem parte deste processo.

No programa de pós-graduação em Ciências Agrárias da UFRB onde, exceto o professor Geovane, todos os outros foram formados, podemos observar que existe uma grande diversidade de áreas de pesquisa, e neste sentido encontramos professores que fizeram seu mestrado em afinidade com o tema da agroecologia e outros que alegam não ter se aproximado deste conhecimento também na pós-graduação.

A professora Adailde direcionou sua formação para a área de Solos, tanto no mestrado, quanto no doutorado na UFRRJ. E diz que a agroecologia não fez parte de sua formação em nenhum destes dois momentos. A professora Janemeire que desenvolveu sua pesquisa de mestrado na Produção Animal alega a mesma situação. E também o professor José Raimundo que se especializou na área de produção vegetal em fruticultura.

O professor Jorge desenvolveu o seu trabalho na área de Irrigação tanto no mestrado como no doutorado, e sua aproximação com as técnicas de otimização de recursos hídricos, conseguiu assegurar uma base de formação nas discussões sobre o uso sustentável dos recursos naturais. Embora ele não tenha desenvolvido o tema da agroecologia em si, a sua formação fora orientada por uma perspectiva socioambiental no uso da água para a produção agrícola.

Na trajetória do professor Sérgio seu retorno à academia foi depois de anos de trabalho com agroecologia, como ele nos relata.

Até que eu desejei, vi que estava na hora de voltar à vida acadêmica depois de 26 anos de extensão rural. Aí eu fiz a

especialização em Gestão Ambiental em Lavras, depois me inscrevi no mestrado aqui na UFRB [...] E aí a minha orientadora era professora de Agroecologia, meu amigos me apresentaram ela e o meu mestrado foi todo, apesar de não ter o nome de agroecologia, foram as disciplinas todas em agroecologia. – Sérgio

Esta situação nos mostra que embora os programas de pós-graduação não tenham no seu título Agroecologia, esta abordagem pode ser feita pela perspectiva do estudo que será realizado. Assim no nível de pós-graduação, independente do programa que se cursa, a agroecologia pode estar presente ou não na sua formação dependendo do foco que direciona sua pesquisa.

O professor Geovane, já adepto dos princípios da agroecologia na sua graduação, realizou seu mestrado e doutorado da UNESP em Ilha Solteira – SP, seu trabalho foi desenvolvido com Plantio Direto e Adubação Verde, técnicas do sistema conservacionista que também compõem as práticas da agroecologia.

O professor Paulo após concluir sua graduação em agronomia foi cursar no ano de 1996, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UFTPR Graduação em Licenciatura Plena em Disciplinas Especializadas, e em 1998 cursou na UFV “Especialização em Gestão de Recursos Hídricos”.

O que temos por considerar é que estes professores apresentam uma formação diversificada e compõem um quadro interessante para uma possível abordagem interdisciplinar. Também que a busca pela formação acadêmica é direcionada pelos seus interesses e afinidade com o movimento da agroecologia. Embora a maioria não tenha esta base de formação, outros a buscaram de diferentes maneiras, desde que se sentissem sensibilizados pelas questões socioambientais da produção agropecuária. Segundo o coordenador do curso, este anseio por uma formação em agroecologia é discutido nas reuniões internas, e já se pensa na possibilidade de algum curso de formação que oriente estes docentes à caminhos para desenvolver um bom trabalho na formação destes técnicos agroecólogos através de suas disciplinas e atuação no curso.

Histórias de vida e trajetória profissional

No diálogo sobre a trajetória de vida desses profissionais encontramos elementos que nos interessam quanto aos espaços de construção de identidades, de onde surgem o despertar agroecológico e aproximação com o tema em sua história de vida. Assim observamos que alguns deles conheceram a agroecologia no momento em que se viram professores de um curso na área, outros tiveram diferentes experiências profissionais e de vivência com o tema. Assim descrevemos a seguir o que conseguimos coletar de informações para tais discussões sobre identidades dos professores de agroecologia do IF Baiano.

O que primeiramente nos chama a atenção é que todos entrevistados nasceram no estado da Bahia. Adailde nos conta que no início da graduação teve dúvidas sobre o curso de Agronomia, pois queria cursar Nutrição. O fato de conseguir entrar para UFBA em Cruz das Almas para Agronomia fez com que ela cursasse sem ter uma certeza sobre este caminho, e ela nos descreve que foi na pós-graduação onde ela realmente se encontrou.

Aí eu descobri o que eu gostava realmente, que era a área de solos. No mestrado e eu acho que o doutorado foi pra mim assim uma paixão, porque eu conheci mesmo os solos. [...] E eu tive orientadores que me fizeram apaixonar pela área. Então hoje eu não me arrependo de ter feito a especialização nesta área. Eu acho que se não tivesse solos dentro da agronomia eu estaria deslocada, mas ainda bem que eu encontrei dentro da agronomia uma coisa que eu gostasse. – Adailde

Ela nasceu na cidade de Salvador e encontrou sua carreira docente na área das ciências agrárias, mas segundo ela em nenhum momento a agroecologia fazia parte de seus planos, o que chegou por meio da atuação no IF Baiano. Ela foi professora substituta da Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês entre os anos de 2003 a 2005 (entre o mestrado e o doutorado). Também atuou como substituta no ano de 2009 na UFRB entrou no IF Baiano, no *campus* de Guanambi, em 2010 e um ano após foi transferida para Valença onde atua até o momento.

A professora Janemeire, que também diz só ter contato com a agroecologia mediante a atuação no curso, foi professora no ensino fundamental em escolas do estado e particulares. Também atuou como médica veterinária nas prefeituras de Cachoeira e

Vera Cruz como coordenadora municipal de vigilância sanitária. Entrou no IF Baiano para o *campus* de Senhor do Bonfim em 2009, chegando a Valença no ano de 2011.

Com a passagem da EMARC para o Instituto, Jodelse passou a compor o quadro de professores, com uma trajetória no ensino agrícola desde o ano de 1986.

Veja bem, eu comecei a trabalhar no Ministério da Agricultura eu fui contratado para trabalhar no norte do Mato Grosso, fui para lá e fiquei cinco anos trabalhando lá e voltei aqui pra Bahia. No meu retorno eu passei em torno de nove meses na EMARC de Itapetinga e fui transferido para a EMARC de Valença em 1987 e estou aqui até hoje. – Jodelse

Pude observar na sua entrevista que o encontro com o tema da agroecologia aconteceu de seu acompanhamento sobre as mudanças no perfil de formação das ciências agrárias. Se relacionarmos a história do movimento estudantil da EMARC Valença, diante de sua busca pela agroecologia, podemos entender que a construção desta nova perspectiva teve um impacto na escola, o que levou muitos professores a apoiarem este movimento e outros não. Segundo Dacilton, extensionista da CEPLAC, o professor Jodelse representa uma dessas pessoas que apoiaram os alunos nas iniciativas e trabalho com a agroecologia.

Ao falar sobre sua escolha pela Agronomia o professor Jorge se remete as influências familiares.

Eu sou neto de engenheiro agrônomo, também funcionário dentro da Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola, a EBDA, que também ensinou na Universidade Federal da Bahia. Então desde pequeno eu tive esse contato né, eu achava bastante interessante o que meu avô fazia, embora meus pais não seguirem esta área agrícola. – Jorge

Ele nos conta que cursou técnico em mecânica no CEFET em Salvador e ali começou sua afinidade com a área das engenharias.

... tive professores lá no curso de mecânica que foram formados em agronomia, que estavam ensinando no curso de mecânica, no caso a parte de mecanização. O curso era no CEFET em Salvador. Eu nasci em Salvador. Então eu terminei este curso de mecânica e fiz vestibular para agronomia para a UFBA que fica na cidade de Cruz das Almas. E lá como eu sempre tive aptidão para a área de ciências exatas eu direcionei sempre para a área de engenharia. – Jorge

Durante sua trajetória atuou como professor de Colégio Estadual em 2007 e ao terminar o doutorado em 2011 foi lecionar no curso de Engenharia Ambiental. Ele relaciona a questão da atuação docente na Engenharia Ambiental quanto à mesma problemática dos cursos de agroecologia, vejamos.

A primeira instituição a trabalhar com agroecologia foi aqui, apesar de que eu ensinei também para o curso de Engenharia Ambiental lá em São Paulo. E vi que o curso de Engenharia Ambiental não é um curso ainda consolidado. [...] Porque os professores são agrônomos, ou engenheiro civil, ou geólogo, então cada um tem a sua visão do ambiente. Então quando estes profissionais que forem formando quando forem ensinar para os novos graduando eles vão passar a visão real dos engenheiros ambientais. No caso os cursos de agroecologia esses técnicos de agroecologia vão ter uma visão da agroecologia, e pode ser que a visão dele possa ser bem diferenciada do que o agrônomo visualiza. – Jorge

Esta comparação é muito interessante para nossa questão de análise, pois os cursos de Engenharia Ambiental nasceram da visão de diferentes engenheiros que convergiram um perfil de formação voltado para a questão ambiental no desenvolvimento de tecnologias de diferentes áreas. Ao pensar que os engenheiros ambientais estão na busca de consolidar este campo profissional, vemos que ao entender melhor suas demandas eles atuarão nos cursos para buscar um perfil de formação mais centrado na sua real atuação. Sendo assim, expresso o caráter de experimentação na construção de uma identidade em um novo campo profissional; porém no caso da formação em agroecologia, temos que levar em conta que este movimento nasceu dentro dos espaços de discussão de uma área já consolidada, a agronomia. Embora uma característica da agroecologia seja a descentralização da produção agropecuária na formação das ciências agrárias, ela se abre para uma visão sistêmica e holística para todas as esferas que a envolve (política, econômica, ambiental, social e cultural). Porém estes cursos não deixam de atender um perfil para atuação na produção agropecuária, sendo esta uma área de atuação também do agrônomo. Portanto a construção da identidade do agroecólogo encontra profundas raízes em uma ressignificação do perfil de formação do agrônomo.

Assim o professor que atua nos cursos de Agroecologia, possuindo uma formação em agronomia mantém suas expectativas na base de atuação profissional que os dois compartilham. Para tanto, diante das experiências dos professores Emmanoel e Sérgio, mediante sua atuação com extensão rural, podemos observar em quais

momentos eles perceberam a importância da formação em agroecologia, que os fazem compreender melhor sobre a atuação destes profissionais.

Emmanuel iniciou sua carreira em uma empresa segundo ele “... *justamente oposta e antagônica aos princípios da agroecologia que era com tabagismo, agrocomercial fumante*”. Após isto ingressou via concurso público na EMATER-BA que atualmente faz parte da EBDA (Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola), atuando na assistência técnica e na extensão rural na elaboração de projetos de irrigação. Após o mestrado ele foi bolsista em um projeto da Universidade Estadual de Feira de Santana, fazendo levantamento de Gramíneas e Leguminosas com potencial forrageiro, para alimentação animal do semiárido. Mas somente mediante sua atuação com áreas de reforma agrária que aconteceu sua sensibilização com o debate levantado pelo movimento agroecológico, como podemos observar em sua narrativa.

Daí eu tive oportunidade de trabalhar na antigamente conhecida como CORA, agora é o CDA que é Coordenadoria de Desenvolvimento Agrário. Lá exerci a função de supervisor-técnico, que ia vistoriar áreas com provável potencial para a Reforma Agrária. Foi aí que eu comecei a voltar então para a questão de princípios agroecológicos, a questão de cultivo mínimo, a questão de conservação de princípios dos recursos hídricos, por conta da grande quantidade de pessoas que a gente teve oportunidade de visitar em várias cidades, que estavam sendo intoxicadas de certa forma com produtos químicos. – Emmanuel

Sua compreensão sobre os impactos na saúde humana e no ambiente pelo uso de agrotóxicos por pequenos agricultores foi o que despertou sua atenção para uma nova abordagem da produção agropecuária. Assim, a partir deste momento ele entra em contato com os princípios da agroecologia e começa a buscar aprender sobre estas alternativas.

São coisas que você vê a necessidade que se tem ainda de se mostrar a verdade sobre princípios químicos e tentar convencer aos poucos a adotar os princípios agroecológicos. – Emmanuel

Em 2009 ele passa a compor o quadro de docentes do IF Baiano, ministrado assim disciplinas tanto para o curso de agropecuária como para o de agroecologia. E sobre esta dupla atuação ele nos coloca a importância de em ambos os cursos manter seu foco na formação diante dos princípios agroecológicos, visto entender que tais princípios são importantes nas duas formações. O que se justifica pelo seu despertar

diante da sua experiência de atuação profissional, onde atuarão estes profissionais, técnicos em agropecuária e técnicos em agroecologia.

Da mesma forma a atuação profissional do professor Sérgio foi de grande importância para a construção de sua identidade enquanto professor de agroecologia, sendo concursado para ocupar esta cadeira no Instituto. Embora já na sua trajetória acadêmica tenha buscado este perfil de formação, a sua atuação como extensionista foi fundamental para colocar suas perspectivas em prática.

Primeiro trabalhei quatro anos e meio na Emater, aí passei 18 anos como autônomo, mas trabalhando também com extensão, com agricultura familiar, com assentamentos de reforma agrária. Depois passei mais três anos na Emater de novo, aí já com o nome de EBDA, na década de 90 que fundiu extensão rural com pesquisa aqui na Bahia e formou a EBDA. [...] Extensão rural é educação informal, então eu sempre trabalhei com extensão rural, com agricultura familiar. [...] Então quando comecei a trabalhar também enveredei com isso, sempre buscando na extensão rural dar orientação aos agricultores e sempre aprender muito, estudar, participar de cursos na área de agroecologia. E aí fiquei a partir do ano 2000 intensifiquei essa parte de cursos, eu dava muito minicursos, palestras de agroecologia. – Sérgio

O que se observa na trajetória de Sérgio é que a sua formação enquanto extensionista, o colocou na relação com os agricultores no campo da educação informal. Entendemos a partir de então que sua constituição enquanto educador da agroecologia começou a ser configurada no seu trabalho com extensão rural. É importante observar que no momento que em discutimos tal configuração identitária estas características acompanham o professor em espaços de educação não-formal, porém sua atuação em cursos específicos de agroecologia e com um público jovem e de formação técnica só veio a ser realizado mediante sua entrada no Instituto em 2013.

Diante da sua atuação com agroecologia o professor desenvolveu um trabalho chamado Pedagogia da Rima. Neste tempo ele publicou duas cartilhas pela EBDA e juntamente com sua professora do mestrado publicou uma série com cinco cartilhas com a temática da agroecologia baseada na Pedagogia da Rima. Seus pais eram agricultores, ele nasceu em Itabuna – BA, mas morou em várias regiões do estado desde o sul até o sertão na região do agreste. Sua trajetória nos mostra que ele vem construindo sua formação no campo da agroecologia e neste momento ele pode trazer elementos fundamentais para a Instituição pensar sobre o curso e a atuação docente. Esta

característica é expressa pelos professores que veem nele um referencial da agroecologia para o Instituto e compartilham de seus pensamentos com muito respeito pelo seu conhecimento sobre o tema.

Também com uma trajetória profissional bem diversificada o professor José Raimundo já atuou como extencionista da EMATER-BA, na EBDA, trabalhou com crédito fundiário na CDA, como supervisor de assentamentos e já foi bolsista da EMBRAPA de Cruz das Almas. Na carreira docente foi professor substituto da Escola Agrotécnica Federal do Senhor do Bonfim, e da Escola Agrotécnica de Catu (ambas atualmente são *campus* do IF Baiano). O concurso para o IF Baiano foi feito no ano de 2007, mas ele só foi chamado para tomar posse no ano de 2009. Porém sua aproximação com a agroecologia veio a acontecer somente com a atuação no curso, o que ele revela ser uma novidade para ele, pois não ouvia falar sobre isso na sua formação.

Os professores Paulo e Geovane apresentam uma característica em comum quanto à atuação na rede federal de educação profissional agrícola. Paulo assim nos fala sobre sua trajetória docente.

... fui para o Amazonas e lá no Amazonas ingressei na antiga Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira em 96. E de lá pra cá sempre trabalhei com o curso de agropecuária, quando ingressei na carreira de professor da educação profissional foi no curso de agropecuária. E esse tempo todo atuei no curso de agropecuária, do Amazonas fui para o Acre, para o Instituto Federal do Acre, e do Acre vim aqui para a Bahia para o IF Baiano a dois anos. E só nesse ano de 2011 que eu vim atuar no curso de agroecologia. – Paulo

Segundo ele sua aproximação com a formação em agroecologia veio acontecer somente ao atuar no curso do IF Baiano. Mas ao narrar sua trajetória, ele consegue encontrar no seu envolvimento com a cultura indígena, elementos importantes que aprendeu sobre outras formas de organização, e isto influenciou muito na sua maneira de abordar os princípios da agroecologia na esfera sociocultural.

Eu tive a sorte de trabalhar numa região no interior do Amazonas, onde predominava comunidade indígena, então lá existia uma forma totalmente diferente de organização. Não existe a propriedade privada, então trabalhava a tese de propriedades coletivas, formas de organização muito diferentes do que nós conhecíamos. Então eu trabalhei uns quinze anos e lá nessa agricultura familiar e comunitária. Tem essa outra característica, além de ser mão de obra familiar, tudo era feita

de forma comunitária, até mesmo porque essa forma de organização os índio já tem desde suas origens, e isso me ajudou bastante pra poder entender esses processos de participação de envolvimento comunitário no planejamento, nas tomadas de decisão. – Paulo

Paulo nasceu em Salvador e mudou-se com sete anos para o interior, seu pai tinha uma fazenda onde plantavam mandioca, criava gado, caprino e criava peixes. Segunde ele não se fazia muito uso de insumos químicos, pois tinham receio desta atividade, mas também não produziam de forma agroecológica. Seu pai fazia o manejo da pastagem com queimadas, e Paulo ao entrar em contato com os trabalhos de Ana Primavesi, decidiu abolir esta prática e fazer um manejo mais adequado para o solo. Porém ele optou por não continuar a trabalhar na fazenda da família, deixando-a aos cuidados do irmão, que por sua vez, ao não ter afinidade com o trabalho agrícola, vendeu a propriedade. Desta forma ele passou a se dedicar exclusivamente à docência na área agrícola e seguir sua trajetória profissional.

No caso do professor Geovane sua família ainda reside em um sítio. Ele é filho de produtores familiares nasceu e cresceu em meio ao trabalho agrícola, na cidade de Explanado, litoral norte da Bahia.

Então minha família era muito simples meu pai não tinha recursos para estar comprando fertilizantes químicos, venenos, ainda bem! Sempre plantou de forma agroecológica lá em casa, insumos orgânicos, esterco. – Geovane

Ele conta que durante a sua formação como técnico em agropecuária na escola de Catu, houve um choque cultural sobre as práticas agrícolas que ele aprendera com sua família e aquelas do modelo da Revolução Verde. Mas o seu estágio na EMBRAPA durante a graduação ele acredita ter sido seu momento de identificação com a agroecologia.

Eu acho que o divisor de água veio no momento em que eu fiz estágio na Embrapa agroecologia, eu fui orientado por pesquisadores que vivenciavam a agroecologia. Helvécio De-Polli, lá da Embrapa Agroecologia, Adriana Maria de Aquino, José Guilherme Marinho Guerra e Dejair Lopes de Almeida, esses quatro pesquisadores da Embrapa Agrobiologia foram fundamentais na minha formação. E são minhas referências. – Geovane

Assim diante de sua formação ele buscou atuar no ensino agrícola sempre trazendo os princípios da agroecologia por onde ele passou em sua trajetória, que é narrada por ele nas seguintes palavras.

... fui professor da antiga Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira no Amazonas, passei uma temporada boa por lá trabalhando como professor de agropecuária. Fui professor de agricultura na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, no campus de Aquidauana, também dei aula de fruticultura, olericultura, enfim várias áreas da agronomia. Depois fui para o Instituto Federal Goiano, campus de Ceres, trabalhei com meio ambiente, agroecologia. E hoje estou no IF Baiano, na minha atual casa. – Geovane

Com estas informações podemos entender um pouco mais sobre estes professores e sua caminhada até o curso, e encontramos questões interessantes de serem discutidas quanto ao envolvimento com a agroecologia. O despertar sensível para a questão ambiental e social dos meios de produção agrícola parecem ocorrer mediante o encontro destes professores com as comunidades impactadas, sendo assim um momento de busca para outras técnicas de meios de produção. Ao chegar para atuar no curso de agroecologia, esses professores expressam os impactos sobre seu perfil de formação e isto os leva a refletir sobre sua atuação profissional em um campo que recentemente vem se construindo, em meio aos receios e com poucos referenciais de atuação. Neste sentido que a construção de um ideal de formação em agroecologia perpassa tanto as suas expectativas em tê-la, como sua referência em exercê-la. O que traz para estes educadores um possível referencial de como se constituir um educador da agroecologia, o que vamos abordar no próximo tópico.

Agroecologia e formação docente

O que mais me chamou a atenção durante a pesquisa é o reconhecimento da falta de formação em agroecologia, algo dialogado entre os professores que buscam com a Instituição resolver esta questão, visto que é esperado pelos próprios docentes uma base mais segura para sua atuação na formação destes técnicos. Assim iniciamos nossas reflexões com os elementos encontramos na pergunta sobre as características de um educador em agroecologia.

Na fala de professor Emmanoel observamos sua consideração quanto ao tema quando ele relata “*eu vejo de certa forma ainda como uma interrogação, ou uma preocupação! Por conta da capacitação destes professores*”. Realmente o primeiro questionamento destes professores esta amparado na questão da formação. Como nos fala a professora Adailde:

Porque é ruim a gente ir para a sala de aula com um conhecimento superficial, ficar fazendo coisas que você acha que poderia ser por ai. Então a gente precisaria de uma formação melhor nesta área, principalmente o pessoal da minha geração que teve uma formação da agricultura bem predatória, bem agrotóxico, nada a ver com a agroecologia. – Adailde

Assim como a professora Janemeire expressa a situação de ministrar aula em um curso sem ter uma base sólida, o que dificulta sua atuação como profissional docente. “*Tudo que você não conhece é difícil, até voce conhecer. [...] Se o professor não tem essa noção como ele vai passar para os alunos.*” Neste sentido podemos entender os conflitos existentes na prática destes profissionais que convergem na sua insegurança ao ministrar suas aulas. Reportamos-nos a fala de Emmanoel para entender esta inquietação.

Porque eu raciocino da seguinte forma, se eu não acredito naquilo que eu estou falando, imagine quem esta ouvindo o que eu estou falando. Então as pessoas vão te ouvir, mas vai ficar de ‘stand-bye’, porque aquilo que esta sendo passado não é uma verdade, e aquela história, você não consegue olhar no olho das pessoas se você não está falando a verdade. Então o professor que sente esta insegurança em determinado conteúdo, ele jamais vai conseguir encarar. – Emmanoel

O que fica expresso nestas considerações é de que a insegurança em atuar nos cursos de agroecologia é resultado pela falta de conhecimento da área. Ou seja, uma das características do educador da agroecologia é uma base científica sólida para que ele tenha segurança quanto a sua atuação profissional docente. O que chama a atenção é de que esta busca pode acontecer em diferentes momentos, desde que ela seja uma necessidade. Mas o que se conflita neste sentido é se este profissional enxerga a necessidade de buscar um conhecimento na agroecologia pela simples atuação no curso, ou parte de um despertar crítico que modifique sua maneira de enxergar todo seu conhecimento construído na formação tradicional da agronomia.

Podemos encontrar na fala do professor Jodelse que sua visão sobre o educador agroecológico parte não somente de uma necessidade de atuação profissional, mas de uma conscientização orgânica, que o leva a enxergar a importância desta nova forma de pensamento e de conhecimento.

Primeira coisa ele tem que ser agroecológico também. Eu acredito no potencial do Homem que ele faça aquilo que ele gosta de fazer. Muitas vezes você não está preparado para aquilo, para fazer determinada coisa, mas a partir do momento em que você se doa, você consegue um progresso muito grande, você consegue resultados naquilo que você estava esperando alcançar. A primeira coisa que tem que ter no professor é consciência agroecológica. [...] Se você não vestir a camisa você acaba sendo taxado pelos próprios alunos: professor você está defendendo que carteira, a carteira da agroecologia, ou não! – Jodelse

Esta fala nos leva a refletir sobre um segundo elemento encontrado na perspectiva de educador agroecológico que resulta da reflexão destes professores: a conscientização, que por sua vez é resultado do conhecimento sobre o tema, e a sensibilização sobre a realidade planetária. Na fala de outros professores também fica expressa o potencial militante da agroecologia, resultado não somente de uma formação científica, mas de um olhar crítico sobre os impactos ambientais e sociais que a agropecuária convencional tem gerado. Segundo o professor Geovane esta busca deve partir de uma ação individual para uma consciência coletiva que se encontra nos princípios agroecológicos.

... cabe a nós ir nos especializando, buscando trazer para o nosso dia a dia a agroecologia, vivenciando, respirando isso, mas nós temos essa formação convencional. [...] Ele tem que vivenciar as questões ambientais, as questões sociais, porque agroecologia não é só produzir orgânico, nós temos as demandas sociais importantíssimas, não basta só produzir sem veneno. [...]. Então eu acho que o educador na área da agroecologia antes de tudo ele tem que vivenciar isso. Ele tem que gostar disso, ele tem que estar disposto a botar a mão na massa a mudar o paradigma dele, primeiro mudar ele, promover mudanças em nós mesmos para depois mudar o meio e tentar levar essa mudança a outras pessoas. – Geovane

Entendemos que este processo pode fomentar um despertar crítico sobre toda formação configurada na educação profissional vivenciada por estes educadores, diante da situação real que envolve as questões agrárias e os impactos dos pacotes tecnológicos nos meios de vida do campo. Entendo esta sensibilização para as questões

socioambientais como uma característica intrínseca da construção identitária do educador agroecológico. Uma vez que por necessidade ou pelo despertar de consciência este vai buscar elementos que fogem de sua formação acadêmica, ou até de sua atuação profissional. Mas que pode ser encontrado em seu processo auto-reflexivo de identificação com movimentos sociais e pensamentos ideológicos que configuram uma trajetória de formação empírica de construção da sua identidade docente da agroecologia. Desta forma encontramos na reflexão do professor Paulo este perfil de educador que foge de sua referência tradicional e vai em busca de uma outra perspectiva de atuação.

O professor não pode querer ser um repassador de informação, daquela educação bancária onde você está depositando informação no aluno, tem que ser um profissional que está quebrando esse perfil de um mero transmissor de informação. [...] E quebrar os paradigmas, então se você não procurar soltar suas amarras da formação original, você vai ser um profissional incompleto, você vai estar avançando com muito dificuldade nesse processo da agroecologia, no ensino da agroecologia. – Paulo

Assim ao defrontar-se com o desafio de se construir uma prática docente que incorpore os princípios da agroecologia, este profissional deve estar aberto às mudanças que virão ocorrer na sua quebra de paradigmas. Sobre esta questão o professor Sérgio acrescenta que a resistência individual pode interferir neste processo.

... você pode encontrar individualmente resistência pela formação da pessoa, que a grande maioria dos profissionais se sentem inseguro para esta área devido a sua caminhada. A maioria trabalhou pouco ou nunca trabalharam com agricultura de base ecológica. Então a primeira reação é se trancar, ele acha que ele não pode se abrir porque ele se sente inseguro numa área que ele não domina. – Sérgio

Acredito que esta situação relatada nas palavras do professor Sérgio reforça nossas reflexões sobre a motivação da busca pela agroecologia. Entendemos que diante deste conflito de formação a identidade de educador se apresenta como uma nova perspectiva para algumas pessoas, que resulta na busca por novos conhecimentos. Encontramos neste sentido um elemento que dialoga com a práxis, no momento em que ao enxergar o paradigma emergente da agroecologia há um estímulo na constituição de identidade que reflete no campo de transformação dentro da área de conhecimento das ciências agrárias. Assim ao compreender o processo de formação como categoria de análise, este se encontra em constantes processos de resignificação, mas que deve ser

motivado pela ação do indivíduo em querer romper, ou transitar com antigas concepções mesmo estruturadas em bases científicas e acadêmicas.

De acordo com Sérgio a agroecologia coloca em debate diferentes paradigmas de formação que acaba sendo apropriado como discurso institucional, mas não necessariamente condiz com sua materialização de formação na área. “*Porque hoje a agroecologia faz parte do discurso, pode não fazer parte da prática, mas faz parte do discurso de tudo que é instituição.*” Esta argumentação nos leva a refletir sobre o terceiro ponto de análise sobre o educador agroecológico, que relaciona a vivência e a prática da agroecologia com sua atuação crítica como profissional. Isto está muito presente nas falas dos professores de modo direto ou subjetivo, como no exemplo:

Ele tem que ser essa pessoa que tenha essa curiosidade científica. E que tenha essa leitura de mundo, essa leitura da sustentabilidade, o que é ser sustentável. Então existem muitas definições em relação a isso, tem que fazer essa leitura socialmente, ambientalmente, economicamente, esse tripé tem que ser atendido. – Paulo

Sobre o termo ‘curiosidade científica’ utilizado pelo professor, encontramos a busca pelo conhecimento, mas de forma que este venha acompanhado por uma visão da realidade e como Paulo acrescenta que este educador “... *também tem que ser um questionador, também tem que ser um crítico, tem que ser um agente de mudança*”. Desta forma compõe este referencial de educador, a vivência deste profissional com as necessárias mudanças promovidas pela ação política e cidadã, enquanto sujeito atuante na formação profissional em agroecologia. Sobre este aspecto, Sérgio acha importante que este professor tenha um perfil prático e tenha trabalhado na extensão rural.

Hoje por causa da competição que é demais, pela valorização excessiva ao título, hoje o aluno está fazendo graduação no último semestre da graduação ele já começa a cursar as disciplinas do mestrado como aluno especial, aí emenda com o mestrado, emenda com o doutorado. E ele se forma uma pessoa nova que tem muito título, mas não tem vivência e esse perfil de professor não convence o estudante, não corresponde a necessidade do estudante. O cara que tem toda titulação, com mérito lógico, mas não tem a vivência prática. – Sérgio

Ao falar sobre sua trajetória entendemos a importância das experiências consolidadas no campo profissional, que são fundamentais para que sua prática docente com a agroecologia tenha respaldo mediante as vivências resultantes de seu trabalho com extensão rural. Mas ao narrar sobre este perfil de formação docente que vem se

estruturando no campo da educação, de valorização ao título, ele questiona uma problemática maior do que a questão de análise. O que é importante desta leitura do professor Sérgio é que a atuação na área garante uma segurança para o desempenho docente. Ainda mais sobre esta nova perspectiva de transição agroecológica que encontramos no cenário político do país, mas esta busca pode também surgir em diferentes momentos, e de diversas formas. Um exemplo disso é a formação empírica, e extra-acadêmica vivenciada pela atuação militante, em grupos organizados ou movimentos sociais. Não necessariamente como profissional formado e nem somente como extensionista, o que é fundamental são as experiências consolidadas na área.

Toda esta configuração identitária acontece num campo ainda embrionário de conhecimento científico, e de muitas incertezas. Também a atuação do educador agroecológico não acontece somente no curso de formação em agroecologia. Quando os professores se colocam a refletir sobre sua atuação nos dois cursos, eles nos apresentam esta característica de transitoriedade e incertezas, pois a atuação em um curso de agroecologia requerendo uma reflexão sobre seus paradigmas coloca em conflito atuar em cursos com diferentes perspectivas de formação. Como nos coloca o professor Jorge que “*esta faculdade mental ainda esta sendo formada*”, e que a ecologia mesmo fazendo parte da base de formação do agrônomo, o principal foco na formação acadêmica deste é visando a produção na base econômica do capitalismo. O que nos indica um processo de descentralizar a formação das ciências agrárias na perspectiva do capital, sendo o educador um formador de consciência crítica para atuação profissional do agroecólogo em suas diversas dimensões para além da produção.

Para discutirmos sobre a base de compreensão destes professores utilizamos da pergunta sobre a definição de agroecologia, assim construimos nossas discussões sobre a concepção epistemológica. O que perpassa por todos os conceitos é a questão ambiental, sendo a dimensão social ainda pouco representada nas respostas destes professores. Vejamos alguns exemplos:

*Então a agroecologia que eu entendo hoje é a produção do alimento de melhor qualidade, mais saudável, que dispensa a utilização destes produtos dos agrotóxicos. Buscar técnicas que são técnicas menos predatórias para os recursos naturais. –
Adailde*

O mais importante que eu acredito para a agroecologia é você manter o solo com as características físicas e químicas

naturais, a partir daí se você tem um solo equilibrado ecologicamente você não precisa utilizar de químicos para a produção, pra mim o solo é a principal característica. – Jodelse

Agroecologia é a gente produzir de maneira sustentável. – Jorge

Eu vejo a agroecologia como uma ciência aplicada ao ambiente e com respeito as condições ambientais. – José Raimundo

Estas são algumas definições que nos mostram a importância do reconhecimento sobre os impactos ambientais das técnicas agrícolas convencionais. Assim entendemos que a visão de sustentabilidade encontrada no conceito de agroecologia deste professor, é predominantemente ambiental. O professor Paulo ao responder esta pergunta nos apresenta uma questão mais ampla, reconhecendo as diferentes vertentes agroecológicas: “*Agroecologia é uma ciência, e como ciência ela abrange muitas tendências, muitos perfis, então é uma coisa bastante eclética*”. Assim como o professor José Raimundo reconhece esta dimensão ao falar que “*Agroecologia tem várias formas, vários conceitos [...] não tem uma forma engessada*”.

Assim podemos compreender também que estes professores reconhecem a dimensão da agroecologia enquanto princípio norteador de uma base científica em construção e em constantes mudanças. Assim como este campo de conhecimento se encontra baseado em um ideal, vivemos momentos de experimentação para consolidar estes princípios em práticas, técnicas e desta forma entender como a agroecologia pode se fazer presente em nossas atividades. O professor Sérgio aponta uma característica fundamental para a compreensão deste conceito:

... eu diria que é o diálogo com a natureza, é a fusão, o casamento, é o matrimônio do saber tradicional com o saber acadêmico, é uma relação de respeito de integração, não é uma relação de exploração. No dia a dia, é o diálogo com a natureza é a gente aprender realmente da melhor forma como a natureza funciona e a gente transformar isso numa agricultura realmente sustentável, mais lucrativa, que seja instrumento pra acabar com a miséria, com a degradação ambiental. – Sérgio

Neste sentido a observação e o respeito ao tempo da natureza se compreende numa conscientização de pertencimento ao meio ambiente. Uma vez que ao degradá-lo estamos agredindo a própria existência e comprometendo as futuras gerações. Esta dimensão inclusive é o que mais fundamenta o discurso agroecológico em escala

mundial, o compromisso com as futuras gerações. Desta forma que a agroecologia atinge profundamente os debates políticos e econômicos quando questiona os impactos e propõem mudanças na relação de produção com o ambiente e com a sociedade. Esta questão também é presente na fala de outros professores.

*Ou a gente toma uma posição agora, ou, meu querido Diogo, você não vai ter neto nesse planeta terra que vai se beneficiar do que existe hoje. O homem ele está cavando a própria sepultura ao agredir o meio ambiente. Se ele não tiver uma visão agroecológica na produção de alimentos ele vai padecer mais rápido do que se espera. – **Jodelse***

*... porque a população não vai parar de crescer, então ninguém vai ter como interromper este processo de crescimento populacional, mas o esgotamento de recursos vai acontecer. Se isto não for rapidamente entendido por todas as nações, o caminho, o futuro é dramático. – **Paulo***

Diante de tais considerações sobre agroecologia e suas concepções, podemos observar que estes professores compreendem a importância para este despertar crítico ambiental. Isto pode leva-los, enquanto formador de técnicos, a incorporar na sua prática docente características que consiga atingir seus estudantes sobre a sensibilização destas questões. Para tais transformações é necessária uma atuação política e social do técnico em agroecológica por eles formados. No momento considero que a transição pela identidade docente do educador agroecológico nos apresenta elementos que baseiam uma concepção da qual nos permite refletir sobre formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ESTADO DA ARTE DA FORMAÇÃO EM AGROECOLOGIA: MOVIMENTO E CURSOS

As discussões apresentadas me levaram a refletir sobre alguns pontos da educação em agroecologia através do debate em que se insere tanto o movimento da agroecologia enquanto militância e nova perspectiva de formação, quanto os cursos citados. Estas reflexões acompanham os seminários onde se discute a educação em agroecologia a nível nacional, que são promovidos pela Associação Brasileira de Agroecologia, como relatado na introdução desta dissertação. Classifico em minhas considerações como Movimento da Educação em Agroecologia as iniciativas deste grupo, que tem suas raízes na militância histórica pela Agricultura Alternativa: entretanto, fazer uma análise mais precisa deste movimento foge ao escopo desta dissertação. Mas ao me inserir no contexto deste espaço de lutas políticas, ideológicas e científicas, observo que estes eventos nos esclarecem um pouco do cenário nacional desta discussão apresentada, bem como são momentos de articulação entre professores e militantes que atuam em cursos de agroecologia.

Outras iniciativas que partem tanto de outros movimentos sociais populares como de representações políticas, contribuiram para a necessidade de se estabelecer iniciativas que auxiliem e apoiem a formação em agroecologia. Esclareço também que quando eu escrevo sobre formação em agroecologia, não estou me referindo somente àquela que acontece através dos cursos, também quando me refiro a educação em agroecologia não estou somente especificando uma discussão sobre estes cursos. Porque durante esta pesquisa pude perceber que esta formação está presente tanto nos diferentes tipos de educação, formal, informal e não formal, como dentro dos próprios cursos tradicionais da área das Ciências Agrárias, onde o tema agroecologia é abordado ou discutido, assim como em outros movimentos estudantis, profissionais e sociais. Dando assim à formação em agroecologia um caráter múltiplo, que nos possibilita discutir sobre a identidade e o reconhecimento profissional que cabe a esta investigação quanto ao educador agroecológico.

Nas reflexões apresentadas, considero a agroecologia um movimento que ultrapassa os cursos. Nele vamos encontrar um cenário político, histórico e social que leva a entender o estado da arte em que se insere o movimento e os cursos como eixos articuladores do processo de educação em agroecologia. Podemos afirmar de antemão que neste momento vivemos as incertezas do processo, baseado na dimensão de que as iniciativas destes cursos partem de experiências na tentativa de se consolidar uma formação ainda em caráter experimental. Analisando o fato de que a criação de cursos de agroecologia teve uma projeção numérica elevada num curto período de tempo, vemos que estes cursos foram concebidos de formas diversas, não apresentando uma base de formação estruturada, ou um modelo de estrutura curricular e pedagógica definida. O que levou o movimento a tentar articular esta experiência da educação formal através do I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia em julho de 2013, tendo por objetivo a construção coletiva e participativa de Princípios e Diretrizes da Educação em Agroecologia.

O evento realizado pelo Grupo de Trabalho de Educação em Agroecologia da ABA em Recife-PE reuniu educadores, pesquisadores e estudantes de diferentes experiências concretas de formação em agroecologia, culminando na construção de eixos norteadores para processos educativos na área. Desta forma foram sintetizadas estas discussões em quatro princípios e dentro deles se desdobram as diretrizes. O documento construído representa um avanço neste momento, para que os cursos tenham um caminho orientado por uma discussão que vem sendo articulada ao longo deste processo de construção do conhecimento e de formação em agroecologia. Os princípios da *vida*, da *diversidade*, da *complexidade* e da *transformação* são os que compõem o documento, e neste sentido podemos utilizá-los como base para algumas reflexões sobre os cursos pesquisados.

Levando em conta a filosofia do despertar para a consciência ambiental e os impactos da atividade agropecuária aos recursos naturais, tendo por base a sustentabilidade nos diferentes níveis, estes cursos de agroecologia atendem ao *princípio da vida*. Podemos considerar tanto nas narrativas dos entrevistados, como nos projetos pedagógicos que a preocupação com a vida planetária e o compromisso com as futuras gerações estão presentes na formação do agroecólogo. Diante do *princípio da diversidade* ao observarmos o curso da UEMS podemos considerar que este visa uma aproximação com a realidade local e o reconhecimento das diversas formas de

produção, ao inserir no seu processo formativo a Pedagogia da Alternância. No curso do IF Baiano, o diálogo com os meios de produção local ainda se encontra em processo de estruturação, o que nos leva a refletir sobre a importância do reconhecimento da diversidade das práticas produtivas e das comunidades da região.

Neste ponto sugiro também refletir sobre o sistema escola-fazenda e toda crítica que tecemos sobre o mesmo (CURVELLO 1998, SOARES 2003, MENDONÇA 2007), pois não seria interessante restringir aos próprios muros institucionais os espaços de construção do conhecimento da prática produtiva. Ao utilizar os espaços pedagógicos como unidades demonstrativas, os cursos não devem limitar a formação da produção em agroecologia a estes espaços. Cabe uma utilização destas estruturas como unidades de pesquisa e laboratórios práticos, pois se não existir o diálogo com a realidade da sociedade e suas necessidades, corre-se o risco de estarmos novamente reproduzindo um sistema “escola-fazenda agroecológica”.

O pensamento complexo, a visão sistêmica e holística, os quais compõem o *princípio da complexidade*, são princípios também da agroecologia – sua observância eu considero um dos grandes desafios que estes cursos tendem a encontrar na sua prática. Pois na maioria dos cursos da área vivenciamos uma formação baseada na ciência cartesiana, e construir uma formação diferenciada desta é uma problemática que vem ao encontro do caráter experimental destes cursos, como também da formação dos educadores que nele irão se inserir. Não é por outro motivo que neste princípio uma das diretrizes que encontramos é: formação inicial e continuada em Agroecologia para educadores/as e técnicos/as administrativos/as. Esta discussão se baseia na multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que são perspectivas orientadoras do processo de formação, e ao buscarmos sua materialização nestes cursos entendemos as fragilidades desta característica. É indispensável citar que no curso da UEMS, os estudantes ao vivenciar o tempo comunidade, se aproximam desta perspectiva de interação entre disciplinas para a construção de saberes múltiplos, mas na fala dos professores observamos as dificuldades enfrentadas sobre o entendimento e a estruturação deste processo.

O *princípio da transformação* pode ser observado pela atuação institucional e o protagonismo das representações dos movimentos estudantis diante da realidade local. Neste sentido cabe a mesma reflexão sobre a interação do curso com a comunidade.

Analisar mais profundamente as outras vertentes deste princípio requer um estudo mais preciso sobre a prática pedagógica e no cotidiano de formação do educando, algo que não cabe a nossa pesquisa, porém é importante ressaltar que desta análise se entende os objetivos destes cursos para uma formação emancipatória de atores sociais do campo. Nesta perspectiva, estão os cursos onde a formação de sujeitos oriundos de movimentos populares é atrelada à atuação crítica e ao fortalecimento das lutas por transformações sociais.

No histórico do movimento da agroecologia a formação no campo das ciências agrárias foi alvo de críticas pertinentes ao modelo vigente onde impera o paradigma da revolução verde. O que considero a partir da criação dos cursos de agroecologia é uma tentativa de romper com este modelo paradigmático em uma nova proposta de formação a partir da elaboração de um novo curso. Porém esta ideia ainda é palco de inúmeras discussões dentro do movimento, pois muitos não acreditam que a criação de um novo curso atenda aos anseios da perspectiva inicial de uma formação em agroecologia, vislumbrando outro caminho de transição, na incorporação do paradigma da agroecologia dentro dos cursos tradicionais. Esta situação se reflete em duas frentes de lutas: a análise crítica sobre o surgimento destes cursos; e no campo de trabalho, pelo reconhecimento deste profissional. Definimos como “agroecólogo” os sujeitos que se formam em cursos de agroecologia e “agroecologista” como a pessoa que atua na agroecologia independente de sua formação acadêmica.

Esta discussão é tão emergente no interior da ABA que até o último congresso de agroecologia de 2013 a diretoria da Associação alegava não ter uma posição definida quanto à questão dos cursos de agroecologia. Porém vale ressaltar que a ABA não deixa de dialogar com esta problemática, visto os espaços criados para o debate sobre o mesmo. Uma das questões que permeia estes momentos vai para o caminho que o movimento da agroecologia imprime ao aceitar estes cursos como formadores de profissionais da agroecologia. Ao refletir sobre estas discussões, entendo que a insegurança quanto à formação profissional em agroecologia a partir destes cursos, coloca em questionamento todo o conhecimento construído com o processo histórico do movimento, uma vez que muitos cursos não têm uma base epistemológica dos princípios da agroecologia a partir de seu quadro profissional docente.

Tal conclusão se reflete nos dados desta pesquisa, onde observamos que, de todos os entrevistados, apenas um deles participa deste movimento. Mas ao observamos a experiência do curso da UEMS, por exemplo, vemos que mesmo quando o quadro docente não tem um envolvimento na militância da agroecologia, existem outras formas de construção deste conhecimento a partir da sociedade civil. Como a associação dos produtores que fazem este papel articulador entre instituição e comunidade, tecendo redes de subjetividades onde se promove a formação em agroecologia. Além de outros movimentos que surgiram tendo a agroecologia como eixo norteador.

Creio que as experiências estão se consolidando por diferentes caminhos, e no momento o que nos cabe é a observação e a análise crítica destes processos, visto que a criação destes cursos também se baseia na demanda social. Sendo assim, entendo que este processo de romper com as estruturas consolidadas dos cursos tradicionais, abre a possibilidade de se pensar em uma outra perspectiva de formação. Mas o que podemos observar pela pesquisa apresentada são os inúmeros desafios que esta proposta apresenta diante do momento de experimentação que permeia estes cursos e suas atividades.

Considero ainda que este rompimento também cria uma relação de tensões no campo profissional entre agroecólogos e agroecologistas. Pois na medida em que esta ciência vem se projetando nas esferas da ciência e da política observamos que muitos cursos tradicionais vem se ressignificando diante da necessidade desta formação, e muitos que se inserem no movimento da agroecologia são oriundo de diferentes cursos tradicionais. Portanto cabem os questionamentos: para que se formam os agroecólogos? Quais espaços eles ocupam no mercado profissional? Sua atuação é diferenciada da dos cursos tradicionais? Tais questões não visam ser respondidas por este trabalho de dissertação, mas são bem provocativas, a ponto de estas discussões tomarem os espaços de dialogo sobre o reconhecimento profissional do agroecólogo. Acredito que esta insegurança da ABA vem do receio da apropriação do termo da agroecologia por estruturas ligadas aos princípios do poder hegemônico do capitalismo.

O que esta pesquisa reconhece sobre esta questão é a forma como esta provocação vai interferir no reconhecimento de uma identidade profissional docente a partir da formação dos professores que atuam nestes cursos sem serem agroecólogos. Ou seja, como é visto a formação profissional de uma área em construção identitária

que não parte da atuação destes professores, pois não são agroecólogos, mas estão atuando na formação de agroecólogos. Assim tais questionamentos apresentados precisam ser melhores problematizados e refletidos por estes professores, pois isto vai interferir diretamente na constituição da identidade do educador da agroecologia.

O que temos por enquanto são as inquietações deste grupo de sujeitos que se formam em agroecologia com muitas inseguranças sobre sua atuação profissional. Uma delas diz respeito ao reconhecimento destes cursos pelo CREA, uma vez que para atuar em muitos órgãos públicos de extensão rural é exigido o registro no conselho. Tal discussão sobre a problemática caminha em duas dimensões: na luta pelo reconhecimento destes cursos pelo CREA e/ou na criação de um conselho que atenda estes profissionais. Neste sentido, pela diretoria da ABA não ter uma posição ainda definida sobre tal discussão, existe dentro do movimento uma pressão por parte dos estudantes e formados em agroecologia para que a Associação acolha a causa sobre o registro profissional. Como este debate ainda é emergente, assistiremos ao seu desdobramento com o passar do tempo, mas o que é importante avaliar diante do contexto é que esta disputa perpassa uma questão de categoria profissional.

O desenrolar do processo histórico pela luta de uma formação em agroecologia se divide nestas duas perspectivas: o agroecólogo e o agroecologista. Entendo que as duas são importantes neste momento, assim como reconheço o quanto esta dicotomia entre transição e ruptura são questões delicadas e com pontos positivos e negativos nas duas dimensões.

Outra questão pontual para se refletir sobre os cursos de agroecologia é o fato da grande maioria deles, de nível superior, serem cursos de Tecnólogos. Este tipo de formação são experiências recentemente criadas no país, acompanhado pelo discurso ideológico de cursos rápidos para a absorção de mão-de-obra pelo mercado de trabalho (TESSER, 2011). Porém efêmeros, criados para atender as demandas locais e que corre grande risco de serem extintos após supri-las. Esta característica agrava a problemática da criação dos cursos de agroecologia enquanto as fragilidades em seus processos formativos e estabilização profissional no mercado de trabalho. Para Tesser (2011) tais cursos culminam na lógica iludir à uma qualificação de nível superior, mas mantendo esses profissionais subempregos na lógica do capital.

Desta forma, ao analisarmos os cursos e para discutir sobre formação de seus professores, achei necessária esta análise sobre o estado da arte tanto do movimento como dos cursos pesquisados. A importância destes cursos para o desenvolvimento regional foi claramente exposto, visto o contexto histórico de cada localidade e o da criação destes. Assim podemos afirmar a necessidade que estes cursos suprem na formação de quadros para atuar na perspectiva da agroecologia enquanto base técnica e teórica do processo de emancipação e fortalecimento da agricultura familiar. A pedagogia da alternância se destaca no sentido de promover uma formação a partir da realidade e da transformação dos meios sociais de produção, sendo esta uma questão central na discussão sobre metodologia de formação, mas como observamos pela narrativa dos professores, ela necessita ser mais bem compreendida e estruturada.

No campo político observamos nos últimos anos as políticas públicas se voltando para atender aos movimentos populares da agricultura familiar e temos como referência a agroecologia como base de produção. Merece destaque que em 2012 foi homologado a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica pelo Decreto 7.794, assim como foi construído em 2013 o Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PLANAPO). Tais iniciativas visam o investimento nesta área do conhecimento e o reconhecimento da importância deste setor para a agricultura familiar. Sendo assim podemos observar as perspectivas que se inserem no campo profissional de atuação em agroecologia e apoiar o reconhecimento destes cursos enquanto formadores de quadros para a atuação qualificada nesta área.

IDENTIDADE DOCENTE E O ENSINO EM AGROECOLOGIA

Ao discorrer sobre a problemática da identidade na esfera da sociologia, compreendemos pelos aportes teóricos apresentados os fenômenos que circundam a construção identitária. Neste sentido, ao utilizarmos este conceito pudemos encontrar na presente pesquisa algumas reflexões sobre as teorias neste campo da identidade e confrontá-las com os dados.

Para iniciar este assunto me reporto a Bauman (2005) diante de sua analogia do jogo da construção de identidade como um quebra-cabeça, no qual se desconhece o

desenho final, mas o importante é o encaixar das peças, que vão configurando uma arte. Acho muito interessante tal pensamento ao refletir sobre a constituição identitária segundo as afinidades, que leva os sujeitos a direcionarem seus caminhos. Ao fazer suas escolhas, elas vão se moldando e configurando um sujeito dotado de valores, conhecimentos, saberes, etc. Mas o que mais me chama a atenção nesta analogia com os dados da pesquisa é a falta de uma imagem final para estes professores ao se verem atuando no ensino da agroecologia. Sendo assim, sua interação com este jogo é dotado de muita insegurança e de aspectos um tanto quanto desafiadores.

Ao nascermos recebemos através da educação familiar o processo de socialização primária, que se configura numa relação de aprendizados ao interagir com o universo fora do corpo. Esta necessidade de se relacionar faz com que busquemos a aprovação das pessoas que nos cercam. Mas no processo de socialização secundária o universo profissional nos leva a fazer escolhas de onde queremos encontrar afinidades para o exercício que, até segunda ordem, nos acompanhará durante um processo de construção profissional. E assim interagimos com este universo ainda muito jovem, mas destinados a responder uma pergunta do senso comum “o que você vai ser quando crescer?”. Nos estudos de Berger e Luckmann (1996) podemos compreender que na socialização secundária ainda carregamos a base do primeiro processo de socialização. Assim, ao fazermos uso nesta pesquisa de histórias de vida e trajetórias, buscamos elementos para refletir sobre a base das escolhas profissionais destes educadores. O que encontramos foi uma identificação com a área das Ciências Agrárias, e podemos afirmar que todos estes professores apresentam esta característica.

Ao pensar na questão apresentada da crise de paradigmas que a educação profissional agrícola enfrenta, vemos que estes professores se encontram no ‘olho do furacão’ deste processo. Pois estão atuando em um curso ainda em construção, no qual a maioria deles não teve formação, e que os colocam no processo de vivenciar esta crise paradigmática na sua prática docente. Não podemos deixar de observar que isto cria uma oportunidade de enxergar outras perspectivas de formação deste campo científico, que pode se caracterizar como um ‘despertar’ para o que antes não se fazia necessário, ou não os atingia diretamente.

Acontece que além desta disputa de paradigmas, a agroecologia se desdobra numa reflexão sobre os impactos socioambientais das atividades agropecuárias, o que

me faz observar que muitos destes professores não tiveram esta reflexão crítica em seu processo formativo. E agora com sua atuação na agroecologia estão passando por este processo, de olhar para outros caminhos e buscar novos conhecimentos, o que caracteriza uma nova abordagem de sua construção profissional. Enquanto isso, outros que tiveram a busca e conscientização crítica pela agroecologia durante sua trajetória, se encontram em outro momento, que é de colocar em prática um ideal de formação, mas que ainda assim é desconhecido e não parte de uma referência concreta.

Se este encontro com a agroecologia representa ou não um despertar para a questão, isto é respondido ao verificarmos que os professores buscam uma formação diferenciada, e que eles se sentem incomodados em jogar este quebra-cabeça sem saber a imagem final. A insegurança é uma das principais características observadas neste processo de experimentação. Bauman nos alerta ainda que se caminha ao encontro do desconhecido, acompanhado pela ansiedade e a expectativa. A principal informação que temos do atual momento na configuração identitária destes educadores da agroecologia é que eles vivenciam o momento das incertezas, o que leva alguns professores a se fecharem para esta aventura e outros a se aventurarem por esta busca. Em uma dimensão maior, a questão impacta outros elementos que compõem este processo de socialização: o espaço profissional e a configuração histórica da educação agrícola.

Além do campo de trabalho docente, esta situação se reflete nas duas identidades profissionais em perspectiva. Uma já consolidada com um campo de atuação configurado (no caso, o professor agrônomo), e outra ainda em processo de territorialização (o técnico e o tecnólogo). Neste processo o educador interage com as instabilidades e as lutas que serão travadas para que o profissional agroecólogo conquiste seu espaço de atuação. Trazemos as contribuições de Dubar (2005) em nossas considerações sobre a construção conjunta desta identidade profissional, porém o educador precisa se inserir ou não neste processo de identificação com o espaço do agroecólogo, visto que ele não é um agroecólogo. A sua identificação com esta área pode levar a um reconhecimento de seu papel formador deste campo de atuação profissional. Isto faria com que este professor reconhecesse dentre as suas identidades adquiridas, as afinidades que convergem para esta interação no processo de construção das duas perspectivas, tanto do educador como do profissional em agroecologia. Tal afirmação se baseia na convergência das esferas profissionais, quando constatamos que

os professores entrevistados, tendo ou não formação na área, se encontram e interagem no mesmo processo de busca por uma identidade de educador da agroecologia.

Ao refletir sobre este aspecto, tenho como referência as narrativas dos professores, onde eles nos afirmam esta busca, mas ao mesmo tempo não podemos deixar de considerar o inesperado, ou até mesmo o não despertar para a consciência agroecológica. Quando a atuação no ensino da agroecologia pode ser uma identidade experimental, mas não familiarizada, o que Baumam denomina de ‘identidade até segunda ordem’, podemos encontrar professores com um discurso sobre a importância da agroecologia, mas sem internalizar esta perspectiva, somente atuando nestes cursos por uma questão profissional e não ideológica. Portanto, o que podemos inferir é que esta atuação gera algum impacto na perspectiva de construção de identidades, mas não podemos medi-la, visto que é subjetiva e pessoal.

De qualquer forma podemos continuar nossa reflexão sobre a formação docente. Entendo que este processo é construído no decorrer da trajetória profissional e que, ao se deparar com os desafios do cotidiano, faz-se necessário a busca para ultrapassar tais barreiras. Mas a questão provocativa desta pesquisa é de que a agroecologia não se limita a uma técnica, visto seu cerne de militância social e sua projeção filosófica, como apontada nas concepções destes educadores. Assim, ao se deparar com a necessidade de conhecer a agroecologia este educador pode encarar este desafio de diferentes formas, até mesmo tratando-a como uma técnica de produção ambientalmente sustentável. Temos constatado esta característica em muitas das definições de agroecologia. O que concluímos é que, ao interagir com este campo de formação, o educador pode se afinar ou não com o movimento da agroecologia enquanto ideologia.

Esta questão impacta no desenho histórico da formação em agroecologia na educação formal profissional, visto que estes profissionais agroécólogos configuram no imaginário social uma identidade profissional. Na busca por um ideal de formação em agroecologia estes cursos são estruturados pelos educadores que vivenciam tal conflito identitário questionado em nossas considerações. Sendo assim, observamos que as bases epistemológicas de formação nestes cursos podem estar amparadas nos princípios da agroecologia enquanto militância social e política, como por outro lado, podem configurar uma formação simplesmente ambientalista das técnicas agrícolas. Meus questionamentos quanto ao processo de identificação com a agroecologia destes

educadores é de que a partir dela se configuram suas estruturas de formação dos cursos de agroecologia. Mas estamos explorando inicialmente os ‘rabiscos’ deste desenho histórico e teremos muitos outros processos que influenciarão na elaboração desta arte. O que nos cabe aqui é contribuir para tais questionamentos com considerações cabíveis, mas sem apresentar muitas respostas.

Assim temos como diálogo neste campo teórico das identidades, um educador que conflita com os paradigmas de sua formação acadêmica diante do desafio de se constituir um educador em agroecologia. A insegurança é um pilar que sustenta esta busca por um campo de identidade profissional ainda em construção embrionária, gerando o momento de experimentação e de incertezas. Neste cenário que ocorrem as fragmentações das identidades, como teorizado com Stuart Hall (2000), na medida em que este processo interage com as mudanças políticas e estruturais da formação das Ciências Agrárias, através da incorporação do paradigma da agroecologia na educação formal.

Ao observarmos o quadro apresentado, temos de um lado a busca subjetiva de uma conscientização sobre os princípios da agroecologia e as afinidades com este movimento, e por outro a simples incorporação do debate ambiental nas técnicas agropecuárias. De qualquer forma em qualquer destas perspectivas os professores almejam por uma formação sólida em agroecologia, e caracterizam esta busca pela construção identitária enquanto profissional docente nesta área. Que inclusive parte de uma base de formação científica estruturada já consolidada, nos permitindo concluir que este processo não começa do zero, mas configura uma reconstituição identitária no campo profissional das Ciências Agrárias.

O que é importante de se observar são os caminhos que tais reflexões apontam, visto que esta dissertação alerta para a necessidade de um processo formativo destes educadores, mas tendo como base os processos de militância que articulam os princípios da agroecologia nas esferas social, política, cultural, econômica e ambiental. Desta forma, para que a agroecologia não seja apropriada pelas estruturas hegemônicas de poder, é necessário fortalecer este movimento e partir do processo de formação.

Outra perspectiva que vejo ao longo prazo deste processo é de que este conflito identitário do educador das Ciências Agrárias se aproxima de todos os atores da

educação profissional, ao passo que observando os caminhos das atividades humanas podemos ver que cedo ou tarde será inevitável compreender a necessidade de mudar o rumo da história. E isto só será possível com a atuação política, a presença do humanismo nas relações interpessoais e a sensibilidade da consciência planetária para a sobrevivência da sociedade, construídas por uma educação crítica e emancipadora.

O EDUCADOR AGROECOLÓGICO

Dar voz aos professores foi um recurso explorado nesta pesquisa na intenção de ouvir suas expectativas quanto a um ideal de formação para atuar na docência em agroecologia. Para além deste foco de análise, ao construirmos esta concepção de educador agroecológico, não me reporto somente àqueles que atuam nestes cursos, pois compreendemos a educação em agroecologia de forma mais ampla. Portanto este educador agroecológico pode ser considerado um atuante na formação de recursos humanos de diferentes áreas, mas que compreende os princípios que orientam esta identidade. Da mesma forma ao definir identidade, me refiro a uma perspectiva que está para ser alcançada, ou seja, um ideal que norteia as ações pedagógicas, práticas e de formação para um educador que se baseia nas perspectivas da agroecologia.

O campo da educação profissional agrícola se encontra mediado pelo paradigma emergente da agroecologia em confronto com o paradigma convencional de formação. Esta situação se reflete tanto na formação acadêmica desta área, como na busca por uma compreensão de realidade que estes profissionais formados no modelo convencional veem como uma nova abordagem. Diante disto vemos que os professores que atuam nas ciências agrárias vivenciam estas mudanças diante das configurações políticas e econômicas dos mercados e das demandas sociais, levando-os a refletir sobre a sua prática docente enquanto formador de quadros para atuar na sociedade diante destas novas configurações.

Ao cruzar esta problemática com o campo das identidades profissionais podemos compreender que a Agroecologia veio de um movimento de militância, que tem sua origem no movimento liderado por Agrônomos. Para tanto este embrião compreende um campo ainda consolidado e estruturado no modelo do agronegócio, que

ao vislumbrar outras perspectivas também enxerga outros campos de atuação como a agricultura familiar e a produção orgânica. Assim temos de um lado um campo profissional sustentado por uma estrutura agrária e de grande fomento financeiro, mas que já demonstrou seus sinais de esgotamento. De outro uma corrente de lutas sociais em constante expansão e reconhecimento político e econômico. É neste sentido que a agroecologia se destaca no cenário brasileiro a partir dos anos 2000, se consolidando inclusive em uma política pública.

É diante deste contexto que estes professores foram formados para atuar na educação agrícola. A busca individual pelo conhecimento agroecológico é despertado em diferentes momentos de sua trajetória, e esta formação tende a se consolidar diante de seus processos de incertezas e experimentação. Porém algo fundamental para esta ação parte de um despertar para a consciência crítica, onde o sujeito se depara com a realidade que o cerca, e se vê na encruzilhada de suas escolhas a bagagem que traz de seu processo formativo. Neste ponto ele se confronta diretamente com a necessidade de um posicionamento fundamentado nos seus valores. Assim compreendemos que durante o encontro com esta nova dimensão da educação profissional, estes professores são estimulados a refletir sobre seus processos vivenciados e sobre como agirão diante da base que sustenta seus saberes para atuar na prática docente.

Ao iniciarmos nossas considerações sobre tal concepção de educador reforço a ideia de que os caminhos fazem parte de nossas escolhas, e nem sempre temos um roteiro a seguir, mas vivemos em busca de um ideal, o que nos leva enxergar estes princípios norteadores de uma perspectiva para a formação de professores em agroecologia.

A busca por ser aquilo que sua base de formação acadêmica não conseguiu assegurar demonstra a necessidade deste reconhecimento para a atuação profissional. Por isto a insegurança dos educadores se baseia numa limitação gerada pela falta de um referencial de como constituir um processo educativo em agroecologia. Conduzindo assim para um ideal de identidade subjetiva, e nesta dimensão que encontramos tais princípios na narrativa dos professores. A qual por sua vez vai se formando a partir das experiências vivenciadas por estes profissionais na sua práxis do trabalho docente.

Podemos então considerar que esta busca por uma segurança está sendo gerada pelo sentido de transformação que ocorre em sua trajetória em contradição de outros paradigmas que atravessam as estruturas de educação formal, geradas pela inserção da agroecologia. E que este processo de reflexão é constante em sua atuação profissional, em busca de se estruturar uma base segura para que o sujeito se identifique com o educador agroecológico.

Apresento então tal concepção baseada em três eixos de discussão sobre este educador:

1. Com base científica e em busca de conhecimentos;

Observamos que a formação acadêmica e a trajetória profissional são bem diversificadas, o que garante um olhar multidisciplinar sobre a formação em agroecologia. Assim como nos revela que não existe somente um caminho certo e nem um momento ideal para este ‘encontro’, ele simplesmente acontece e dali se inicia um processo de busca ou descaso pelo tema, caso não haja afinidade de valores ou identificação com a questão. Neste sentido o debate agroecológico perpassa por todo o campo de da ciência, assim ela utiliza o respaldo acadêmico de cada área, porém numa abordagem interdisciplinar para a construção do conhecimento. Compreendemos dentro deste princípio a formação científica e os avanços tecnológicos da agroecologia em diferentes áreas da ciência.

Nesta busca por segurança da base científica, o educador deve interagir com os processos de mudanças gerados pela análise multifocal do conhecimento, bem como o princípio da transdisciplinaridade. De maneira que esta interação modifique os olhares fragmentados e construa um novo conhecimento a partir de um olhar do todo, e não somente de suas partes como na ciência cartesiana. Assim quando estruturada uma base científica, que esta se coloque em caráter transitório de conhecimento, até o encontro com outra perspectiva de análise. Para tal consideramos que a busca por novos olhares sobre o mesmo objeto deve fazer parte deste princípio. De forma que a base científica não se cristalize e a busca por conhecimentos seja um eixo motor para a compreensão da realidade. Assim a ciência se interage dentro do processo de construção de saberes deste educador, que não prima pela superespecialização em uma área científica,

ignorando outra, mas consiga construir um conhecimento diante desta abordagem transdisciplinar.

2. Aberto a mudanças e em constante processo de transformação;

O primeiro princípio dialoga profundamente com o segundo, visto que este ideal é vislumbrado pelos professores quando eles se colocam em conflito mediante a quebra de paradigmas. Assim esta abertura à mudança deve ser acompanhada da sensibilização a questões ambiental, social e cultural, gerando a busca por transformação de conceitos e práticas. Neste princípio cabe a ideia de complexidade e diversidade, visto sua interação com os processo de mudanças que acompanham o conhecimento agroecológico, bem como sua característica de transição.

Ao discutirmos sobre a construção de identidades entendemos que estas mudanças fazem parte do ser, porém cientes de que quando estamos abertos a novas concepções e leituras de mundo é que desenvolvemos nosso pensamento crítico. Faz parte deste princípio também encontrar estruturas de onde nossas identidades transitórias não se mostrem resistentes ao debate político e social, mas que mantenham um discurso ideológico alimentado pelos espaços de formação que foram fomentados na configuração desta identidade. As transformações estão ocorrendo em toda natureza e ser conectar a ela para compreendê-la exige deste educador um despertar de consciência universal, e com possibilidades de se transformar quando se caminha para um ideal.

3. Que vivencia e pratica sua concepção ideológica;

O que esta vertente traz para a compreensão da busca identitária é o sentido de movimento, gerado tanto pela construção do conhecimento, como pelas transformações necessárias, mas neste momento nos reportamos as ações e práticas, a atuação do sujeito crítico dentro de seus espaços de vivência. O educador agroecológico precisa, além de ter uma visão crítica da realidade, estar disposto a atuar sobre ela no sentido de transformação. Assim se destaca a questão da militância dentro de movimentos sociais populares, mesmo não se reduzindo a ela, mas sua vivência com os conflitos do campo agrário o aproxima da necessidade e dos desafios de construir a agroecologia no plano material. Ao conceber os princípios da agroecologia como importantes para sobrevivência do planeta é necessário praticá-los, desta forma que este educador será capaz de vivenciar o que ele dialoga.

Este princípio encontra respaldo teórico na práxis, onde ele se reconhece dentro deste processo reflexivo, mas também atuando com novos conhecimentos construídos. A agroecologia entendida como campo filosófico não pode se reduzir ao discurso, ela deve ser experimentada pelo educador e contextualizada diante de sua atuação na formação em agroecologia. Nesta dimensão este educador não tem a obrigatoriedade de ser um orgânico na militância e nem um ativista radical, ele necessita somente fazer acontecer na sua prática o que sua concepção ideológica fomenta no seu discurso em campo de atuação docente.

Como potencial articulador entre teoria e prática temos a pedagogia da alternância, que se apresentando como uma ferramenta na formação em agroecologia leva este educador a olhar para a realidade do campo e para formação dos seus educandos num diálogo com o contexto em que estes se inserem. Assim acredito que esta pedagogia tende a levar tal educador a este processo de reflexão constante vivenciando as demandas reais e assim construindo a sua formação neste processo dialógico.

Alinhando tais conceitos já da para compreender que estes dialogam e interagem entre si, como os processos biológicos naturais onde um necessita do outro para acontecer e fazer constituir um fenômeno maior. Neste caso a configuração da identidade de um educador agroecológico é colocada como ideal a ser alcançado, mas não dotado de receitas ou caminhos. O que pretendi com esta concepção e os princípios norteadores apresentados foi sistematizar tal ideal observado na pesquisa feita, e assim encontrar uma base de discussão para a formação de professores diante do ensino da agroecologia.

O que temos neste trabalho de dissertação corrobora com o desenho histórico sobre a agroecologia dentro da educação profissional agrícola, bem como na configuração desta área de conhecimento no campo da formação. Assim entendemos que na busca pela identidade de um educador agroecológico encontramos diferentes aspectos, tanto do universo estrutural destes cursos como no campo da atuação profissional docente. O que nos leva a considerar que ainda não podemos concluir muitas coisas sobre este recorte, visto seu caráter embrionário e transitório, mas temos muitos aspectos a serem questionados e experimentados para alimentar nossas reflexões sobre a educação em agroecologia.

No entanto certamente podemos afirmar o seu potencial como uma nova abordagem da educação profissional agrícola e que estes cursos são provocativos no sentido da necessidade de uma mudança estrutural de formação na área das Ciências Agrárias.

Acredito que temos muito a avançar neste processo de interação entre as pesquisas deste campo de conhecimento da educação em agroecologia, mas podemos observar que tal necessidade já se mostra presente nos espaços de debates. Desta forma que trazemos nesta dissertação nossas contribuições para as efervescentes discussões sobre o educador da agroecologia e a necessidade de formação para estes professores.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. Ensino Médio: múltiplas vozes. UNESCO, 662p. 2003.
- AGUIAR, M. V. A. Educação em Agroecologia – que formação para sustentabilidade? Revista Agriculturas. V.7 – n°4. p. 4 – 6. Dez de 2010.
- ALTIERI, M. Agroecologia a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 5° ed., 120p. 2004. Disponível em: http://www.agroeco.org/socla/archivospdf/Agroecologia_-short-port.pdf. Acessado em: 15/12/2012.
- APOMS. Cartilha de Agroecologia da Associação de Produtores Orgânicos do Mato Grosso do Sul. 20p. 2010.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BAUMAN, Z. Comunidade a busca por segurança no mundo atual. Tradução: DENTZIEN, P. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 144p. 2003.
- BAUMAN, Z. Identidade. Tradução: MEDEIROS, C. A. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 112p. 2005.
- BEGNAMI, J. B. Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil. Série Documentos Pedagógicos. Brasília: UNEFAB. P. 03-20. 2004.
- BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. A construção social da realidade – Tratado e Sociologia do conhecimento. 13ª ed. Rio de Janeiro: Editora Petrópolis, 248p. 1996.*
- BOMENY, H. M. B. Os intelectuais da educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 85p. 2001.
- BOSI, E. Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos. São Paulo: Cia das Letras, 488p. 1995.

- BRASIL. MAPA; MDA; MMA; MEC e MCT. Relatório do II Fórum Nacional de Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção. Curitiba/PR: 2009.
- CAPORAL, F. R. Em defesa de um plano nacional de transição agroecológica: compromisso com as atuais e nosso legado para as futuras gerações. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.territoriosdacidadania.gov.br/o/2692895>. Acessado em: 15/12/2012.
- CARVALHO, I. C. M. A Invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental. Tese de Doutorado. UFRGS. Porto Alegre, 2001.
- CBA. VII Congresso Brasileiro de Agroecologia. Relatório do Seminário: Educação Formal em Agroecologia. Fortaleza – CE. 2011. Disponível em: <http://www.cbagroecologia.org/wp-content/uploads/2012/06/Relato-do-Semin%C3%A1rio-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-CBA-20111.pdf>. Acessado em: 10/10/2012.
- CEPLAC. CEPLAC/CACAU. Ano 25. Desenvolvimento e Participação. (Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira). Editor: Jefferson F. Rangel. Série Desenvolvimento Institucional nº06. Brasília – DF, 1982.
- CORDEIRO, L. C; OLIVEIRA, L. M. T. A formação de professores para o ensino técnico agrícola: um olhar crítico sobre processo. Revista da Universidade Rural, série Ciências Humanas. v.24, p. 279-285, 2002.
- COSTA, M. B. B. Formação Superior em Agroecologia: a experiência da Universidade Federal de São Carlos. Revista Agriculturas. v.7, nº4, p. 26-28. Dez de 2010.
- COSTABEBER, J. A. Transição Agroecológica: rumo à sustentabilidade. Revista Agriculturas. v. 3, nº 3, p. 04-05. Out. de 2006.
- CURVELLO, M. A. O enfoque agroecológico em Currículo de Curso Técnico Agrícola. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: PUC/RJ. 1998.

- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução: SILVA, A. S. M. São Paulo: Martins Fontes, 332p. 2005.
- EHLERS, E. *Agricultura Sustentável: origens e perspectivas de um novo paradigma*. 2ª edição. Guaíba: agropecuária, 157p. 1999.
- FEIDEN, A.; FONSECA, M. F. A. C.; ASSIS, R. L. Rede Agroecologia Rio – Análise crítica de uma ação integrada entre instituições públicas e privadas. Disponível em: http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro1/gt/agricultura_meio_ambiente/Alberto%20Feiden.pdf. Acessado em: 15/03/2013.
- FOERSTE, E; FOERST, G. M. S; DUARTE, L. M. S. Projeto Político Pedagógico de Educação do Campo. Série: Por uma Educação do Campo, v.6. Vitória: Programa Pós Graduação em Educação – UFES, 221p. 2008.
- FRADE, C. O. A construção de um espaço para pensar e praticar a agroecologia na UFRRJ e seus arredores. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ. 2001.
- FREITAS, F. L. A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.
- GARBIN, V. H.; SILVA, M. J. Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável Território Grande Dourados – MS. Ministério do Desenvolvimento Agrário. 61p. 2006.
- GUHUR, D. M. P; SILVA, I. M. S. Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no MST. II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/015.pdf. Acessado em: 21/06/2012.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: SILVA, T. T.; LOURO, G. L. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 103p. 2000.

- JESUS, E. L. de. O perfil do profissional para atuar na agroecologia: um novo desafio às escolas de ciências agrárias. 2000. Disponível em: <http://comunidades.mda.gov.br/o/887008>. Acessado em: 01/12/2012.
- JESUS, E. L. de. Perfil do Profissional para atuar em Agroecologia: Um novo Desafio às Escolas de Ciências Agrárias. *In: Formação profissional do Engenheiro Agrônomo*. Cruz das Almas, FEAB-UNE-CONFEA, p. 49-61, 1996. Disponível em: <http://comunidades.mda.gov.br/o/887008>. Acessado em: 01/12/2012.
- JOSSO, M. C. *As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural*. *In: PASSEGGI, M. C. (org), Tendências de pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN, p. 23-50, 2008.
- LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. *In: Agroecologia Desenvolvimento Rural Sustentável*. Porto Alegre, v.3, n. 1, p. 36-51. 2002. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABQigAI/agroecologia-saber-ambiental>. Acessado em: 15/03/2013.
- LIMA, R. O. A presença das religiões na EMARC de Valença. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Teologia. Escola Superior de Teologia. São Leopoldo. 93p. 2009.
- LUZZI, N. O debate agroecológico no Brasil: uma construção a partir de diferentes atores sociais. Tese de doutorado, Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ. 2007.
- MACHADO, A. F. *Identidade e metamorfoses de professoras da rede regular de ensino: descobrindo-se com a educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. PUC – São Paulo, 2001.
- MEC/SETEC. (Re)significação do Ensino Agrícola de Rede Federal de Educação Profissional de Tecnológica. Brasília/DF: 2009.
- MENDONÇA, S. R. de. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960), *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*, 14 (01), p. 88-113. Rio de Janeiro:

UFRRJ, 2006. Disponível em: <http://r1.ufrrj.br/esa/index.php?cA=db&aI=259&vT=da&vA=19>. Acessado em 09/01/2013.

_____. *Estado e Educação Rural no Brasil: alguns escritos. Niterói/Rio de Janeiro: Vício de Leitura/Faperj. v. 01, 116p. 2007.*

MOITA, M. C. *Percursos de formação e de trans-formação*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores. 2ª ed. Porto: Porto Ed, 1995.*

MUTUANDO, Instituto Giramundo. *A cartilha Agroecológica/Instituto Giramundo Mutuando, Botucatu – SP: Editora Criação Ltda, 88p. 2005.*

OLALDE, A. R.; MATOS, E. N. PRONAF, Sistemas Agroflorestais e Desenvolvimento Sustentável no Baixo Sul da Bahia. In: XLIII Congresso da SOBER. Ribeirão Preto, 2005. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/2/366.pdf> Acessado em: 10/11/2013.

OLIVEIRA, L. M. T. *Licenciatura em Ciências Agrícolas: perfil e contextualizações*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 1998.

OLIVEIRA, L. M. T.; LOPES, C. A. *Alternância e agroecologia: estratégias de formação do campo com jovens dos movimentos sociais*. In: SILVA, I. O.; OLIVEIRA, L. M. T.; BENEVENUTO, M. A. D. R. (orgs.), *Cadernos de discussão: juventude, educação do campo e agroecologia*. Rio de Janeiro: Outras Letras, p. 25-41. 2011.

OLIVEIRA, L. M. T.; PINTO, D. S.; PEREIRA, M. G. R. *Educação do Campo, movimentos sociais e universidade: novas configurações identitárias?* In: RIZO, G.; PLETSCHE, M. D. (orgs.), *Universidade e Formação Reflexões Contemporâneas*. Seropédica: EDUR, p. 165-174. 2012.

OTRANTO, C. R. *Entre luzes e sombras: a sobrevivência da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em dois tempos: (1915-1968)*. In: OTRANTO, C. R.; FAZOLO, E.; GOUVÊA, F. C. (Orgs.), *Muito Além do Jardim: educação e formação nos mundos rurais*. Seropédica: EDUR, p. 15-32. 2012.

- PADOVAM, M. P.; FEHALAUER, T. J.; URCHEI, M. A.; SANTOS, A. N.; LEONEI, L. A. K.. A Agroecologia no Estado do Mato Grosso do Sul. *In: Agroecologia em Mato Grosso do Sul: princípios fundamentos e experiências*. Orgs: Padovan, M. et. al. Embrapa Agropecuária Oeste; Campo Grande: IDATERRA, p. 121-127, 2002.
- PEREIRA, A. A. Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das Ligas aos Assentamentos Rurais. João Pessoa: Idéia/Editora Universitária, 214p. 2009.
- SILVA, A. M. S.; SILVA, A. F.; XAVIER, C. A Agricultura Familiar no Baixo Sul Baiano. *In:3^a Interculte*. UNIJORGE. 2008. Disponível em: <http://www.copedin.com.br/images/stories/falamestre/aagriculturafamiliar.pdf> Acessado em: 10/12/2013.
- SILVA, C. J. R.; PACHECO, E. M. Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. Org.: Silva, C. J. R. Natal, IFRN, 70 p., 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=3753&option=com_docman&task=doc_download Acessado em: 10/12/2013.
- SILVA, J. G. O que é questão agrária. São Paulo: Editora Brasiliense. 5^a Ed, 185p. 1982.
- SOARES, A. M. D. Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação? Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ. 2003.
- SOARES, E. A. L. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Relatório do CEB/CNE – MEC. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acessado em: 16/10/2012.
- SOBRAL, F. J. M., “Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil, Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, 02(02), 78-95. 2009. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/125057948/Revista-Mec>. Acessado em: 17/03/2013.

SOUZA, F. C. S. Repensando a Agricultura: o Enfoque da Sustentabilidade como Padrão Alternativo à Agricultura Moderna. HOLOS, ano 20, outubro/2004. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/30/30>. Acessado em: 17/03/2013.

TESSER, A. R. F. A profissão do Tecnólogo: Instrumentos de Intervenção no Mundo do Trabalho em Transformação. Dissertação de Mestrado. PPGEA/UFRRJ. 99 p. 2011.

Sites citados

ABA – Associação Brasileira de Agroecologia <<http://www.aba.org.br>>

CEPLAC – Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira <<http://www.ceplac.gov.br>>

IF Baiano – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano <<http://www.ifbaiano.edu.br>>

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística <<http://www.ibge.gov.br>>

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra <<http://www.mst.org.br>>

ELAA – Escola Latino Americana de Agroecologia <<http://escolalatioamericanadeagroecologia.blogspot.com.br>>

Documentos oficiais citados

BRASIL. Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

_____. Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910.

_____. Decreto-Lei nº 979, de 23 de dezembro de 1938.

_____. Decreto-Lei nº 9613, de 20 de Agosto de 1946.

_____. Decreto-Lei n° 22.505, de 22 de janeiro de 1947.

_____. Decreto n° 60.731, de 19 de maio de 1967.

_____. Decreto n° 83.935, de 04 de setembro de 1979.

_____. Decreto n° 2.208, de 17 de abril de 1997.

_____. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. Lei n° 8.948, de 08 de dezembro de 1994.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei n° 11.892, de 29 de novembro de 2008.

_____. Projeto de Lei 1603 de 1996.

ANEXO 1



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO “Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares” – PPGEduc

PROJETO DE PESQUISA: Identidades e Trajetórias de Educadores na Agroecologia

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

- Como surgiu o curso?
- Qual o perfil dos estudantes que procuram o curso?
- Existe envolvimento com a comunidade local?
- A importância do curso para a sociedade (local e nacional);
- Quais os limites e perspectivas sobre a institucionalização do curso diante do debate acadêmico e científico do paradigma da agricultura moderna?
- Qual a sua trajetória de formação na agroecologia?
- O que faz você acreditar (ou não) na agroecologia?
- Qual a sua concepção (definição) de agroecologia?
- Quanto a formação de professores para atender esses cursos, qual sua opinião?
- Qual o perfil do profissional para atuar no ensino da agroecologia?

ANEXO 2

IMAGENS



Fachada da UEMS – *Campus* Glória de Dourados



Fachada IF Baiano – *Campus* Valença