



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ALANA RODRIGUES BERNARDO

A FORMAÇÃO DA ENGENHEIRA (O) AGRÔNOMA (O):
UMA EXPERIÊNCIA NA UNILAB-CE

FORTALEZA

2024

ALANA RODRIGUES BERNARDO

A FORMAÇÃO DA ENGENHEIRA (O) AGRÔNOMA (O):
UMA EXPERIÊNCIA NA UNILAB-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B444f Bernardo, Alana Rodrigues Bernardo.
A FORMAÇÃO DA ENGENHEIRA (O) AGRÔNOMA (O): UMA EXPERIÊNCIA NA UNILAB-CE /
Alana Rodrigues Bernardo Bernardo. – 2024.
105 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva.

1. formação profissional. 2. projeto político pedagógico. 3. UNILAB. I. Título.

CDD 370

ALANA RODRIGUES BERNARDO

A FORMAÇÃO DA ENGENHEIRA (O) AGRÔNOMA (O):
UMA EXPERIÊNCIA NA UNILAB-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 29/02/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Maria Eleni Henrique Da Silva
Universidade federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Raquel Carine De Moraes Martins
Universidade Estadual do Ceará

Dedico este estudo ao Professor Ribamar Furtado, que, rapidamente, se tornou não apenas um mestre, mas um amigo querido. Foi uma experiência verdadeiramente excepcional! Ele surgiu como um farol de segurança, lançando luz sobre um novo horizonte de autoconsciência para mim. Sua habilidade sem igual residia na capacidade de metamorfosear as pessoas, conferindo-lhes um sentido de domínio sobre sua própria realidade e o poder de transformá-la.

AGRADECIMENTOS

Ao senhor meu Deus, pai todo poderoso, por me amparar nos momentos mais difíceis, dando-me força para superar os obstáculos e mostrando os caminhos corretos a seguir.

Ao meu, amigo, companheiro, porto seguro, ao meu AMOR, David Felipe E. Lima, que sempre esteve do meu lado, me apoiando nas horas de desespero, sempre lembrando que sou capaz e me ajudando em tudo, saber que posso contar com você fez toda a diferença nesse processo tão ardo.

A querida professora Eliane Dayse Pontes Furtado, mesmo diante da profunda dor causada pela perda de nosso amado Ribamar, encontrou forças para nos guiar através deste momento desafiador. Sempre confiamos em seus ensinamentos, reconhecendo que ninguém domina sua área como a senhora. Sua luminosidade como ser humano é inspiradora, e merece todo o bem que esta vida pode oferecer.

Ao meu grande amigo George Bezerra, o meu imenso MUITO OBRIGADO, você foi essencial para que eu conseguisse concluir esse ciclo da minha vida, suas orientações, sua sabedoria, me guiaram para chegar ao fim dessa pesquisa. Não tem palavras que descrevam o tamanho da minha gratidão.

À minha mãe Maria Alda Rodrigues de Sousa que sempre me apoiou com seu amor e mostrou a importância de correrem atrás de nossos sonhos, sem seus ensinamentos sei que não teria chegado onde estou.

Ao meu irmão Albiery Rodrigues Lopes por me ajudar e sempre estar disponível quando preciso.

À minha família Adriana Rodrigues Xavier, Alexandra Rodrigues Bernardo, Andrezza Rodrigues, Alberianny Rodrigues Lopes, por me apoiarem, e estarem presentes na minha vida, me fortalecendo com muito amor e carinho.

A Joana Darc que se prontificou a me ajuda, sem a sua ajuda a conclusão deste trabalho teria sido muito mais árdua.

A professora Eleni, por sua determinação em me ajudar a finalizar esse ciclo da minha vida.

A professora Raquel, por sua disponibilidade na hora em que já pensava não ter mais saída.

Ao meu grande amigo José Danisio, que me acompanhou nessa caminhada, compartilhamos das mesmas dores e aflições, estivemos juntos na graduação e agora juntos vamos concluir mais essa etapa das nossas vidas.

E todos aqueles e aquelas que de alguma maneira me fortaleceram e me deram apoio pra chegar até aqui.

RESUMO

O presente estudo visa analisar o processo de formação profissional em engenharia agrônoma no âmbito do curso de Agronomia oferecido pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), situada em Redenção – CE, no período compreendido entre 2011 e 2016. Esta pesquisa é caracterizada como qualitativa, descritiva e explicativa, uma vez que busca observar, analisar e documentar os eventos ocorridos. A abordagem metodológica adotada baseia-se na narrativa autobiográfica como procedimento para a coleta e análise de dados. A formação tecnicista, historicamente orientada para a adoção do pacote tecnológico associado à revolução verde, revela-se inadequada para atender às demandas sociais e ambientais contemporâneas. Urge, portanto, a necessidade premente de conceber um novo paradigma de formação para os profissionais desse campo. Esse desafio emerge como uma pauta central para as instituições de ensino incumbidas da formação desses especialistas. A transformação da formação profissional inicia-se pela reelaboração do projeto pedagógico, visando a incorporação de conteúdos que contribuam para a formação de um profissional comprometido com os desafios emergentes enfrentados pela agricultura. Nesse contexto, é crucial repensar as estratégias de ensino-aprendizagem e promover uma abordagem holística que contemple não apenas aspectos técnicos, mas também sociais, econômicos e ambientais. Apesar dos obstáculos enfrentados durante a implementação do curso de agronomia na UNILAB, este destaca-se como uma alternativa diferenciada em relação a outros programas tradicionais de formação dos profissionais de agronomia. A disciplina de práticas agrícolas agronomia proporcionaram uma imersão progressiva na realidade agrícola e nas práticas de assistência técnica e extensão rural para o acadêmico e a acadêmica me agronomia.

Palavras-chaves: formação profissional; projeto político pedagógico; UNILAB.

ABSTRACT

El presente estudio tiene como objetivo describir el proceso de formación profesional en ingeniería agronómica en el marco del curso de Agronomía ofrecido por la Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonía Afro-Brasileña (UNILAB), ubicada en Redenção - CE, en el período comprendido entre 2011 y 2016. Esta investigación se caracteriza como cualitativa, descriptiva y explicativa, ya que busca observar, analizar y documentar los eventos ocurridos. El enfoque metodológico adoptado se basa en la narrativa autobiográfica como procedimiento para la recopilación y análisis de datos. La formación tecnicista, históricamente orientada hacia la adopción del paquete tecnológico asociado a la revolución verde, resulta inadecuada para satisfacer las demandas sociales y ambientales contemporáneas. Urgen, por lo tanto, la necesidad apremiante de concebir un nuevo paradigma de formación para los profesionales de este campo. Este desafío surge como una agenda central para las instituciones educativas encargadas de la formación de estos especialistas. La transformación de la formación profesional comienza con la reelaboración del proyecto pedagógico, con el fin de incorporar contenidos que contribuyan a la formación de un profesional comprometido con los desafíos emergentes que enfrenta la agricultura. En este contexto, es crucial repensar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y promover un enfoque holístico que contemple no solo aspectos técnicos, sino también sociales, económicos y ambientales. A pesar de los obstáculos enfrentados durante la implementación del curso de agronomía en la UNILAB, este se destaca como una alternativa diferenciada en comparación con otros programas tradicionales de formación de profesionales de agronomía. La disciplina de prácticas agrícolas proporcionó una inmersión progresiva en la realidad agrícola y en las prácticas de asistencia técnica y extensión rural para el estudiante de agronomía.

Palabras-clave: formación profesional; proyecto político pedagógico; UNILAB.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa da região do Maciço de Baturité-Ce.....	18
Figura 2 –	<i>Campus</i> Liberdade- Redenção-Ce.....	36
Figura 3 –	Mapa de localização do município de Ocara-Ce.....	53
Figura 4 –	Registro da 1ª aula de campo, parada em mirante, Guaiuba-Ce	60
Figura 5 –	Plantação de canteiros, Assentamento, em Ocara-Ce.....	62
Figura 6 –	Sistema de Mandala - Assentamento Cachoeira, Ocara-Ce.....	62
Figura 7 –	Manejo da cultura do cajueiro, para prevenção de doenças – Assentamento Cachoeira, Ocara-Ce.....	63
Figura 8 –	Sistema de Psicultura em tanque rede oriundo do Projeto São José – Assentamento 24 de Abril, Acarape-Ce.....	66
Figura 9 –	Tratos culturais mecanizados, Fazenda Vale do Curu, Pentecoste-CE....	67
Figura 10 –	Reunião de sensibilização com agricultoras(es), Assentamento Antonio Conselheiro, Ocara-Ce.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação da divisão da Disciplina de Práticas Agrícolas, de acordo com seus objetivos.....	49
Quadro 2 – Estrutura curricular do curso de Agronomia da UNILAB – 2011 a 2016.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APRAD	Associação de Produtores Rurais de Antônio Diogo
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
ENEM	Exame Nacional Ensino Médio
FETRAECE	Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Ceará
IDACE	Instituto do Desenvolvimento Agrário do Ceará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PP	Projeto Pedagógico
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
RE	Relato de Experiência
SNJ/SG / PR	Secretaria Nacional da Juventude da Secretaria Geral da Presidência da República
STRAAF	Sindicato dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNB	Universidades de Brasília
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	O CAMINHO PERCORRIDO.....	15
2.1	Desvendamento das questões cruciais.....	15
3	FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM DEBATE NECESSÁRIO.....	19
3.1	Formação Profissional.....	19
3.1.1	<i>Um passeio pela história da agronomia no Brasil.....</i>	19
3.1.2	<i>A formação da(o) engenheira(o) agrônoma(o).....</i>	22
3.2	Projeto Político Pedagógico.....	25
3.2.1	<i>O seu conceito etimológico.....</i>	26
3.2.2	<i>Os desafios da universidade na busca de uma formação digna.....</i>	28
3.2.3	<i>Mais afinal qual é o papel do PPP.....</i>	31
4	A UNILAB EM FOCO.....	35
4.1	Para quê e para quem?	35
4.2	O Projeto Pedagógico do Curso.....	40
4.3	Um relato de experiência.....	51
4.3.1	<i>De onde eu vim.....</i>	51
4.3.2	<i>As práticas agrícolas como intervenção pedagógica diferenciada da formação tradicional do/a agrônomo/a.....</i>	57
4.3.3	<i>Bloco I – Práticas agrícolas de caráter introdutório.....</i>	58
4.3.4	<i>Bloco II – Vivência.....</i>	64
4.3.5	<i>Bloco III - Vivência em Temas Específicos.....</i>	73
4.3.6	<i>Bloco IV – Vivência e intervenção.....</i>	80
4.4	O caráter determinante do curso de extensão na formação profissional.	88
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	98
	APÊNDICE A – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE AGRONOMIA DA UNILAB – 2011 A 2016.....	103

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo está inserido na problemática da formação profissional do Engenheiro Agrônomo e visa uma reflexão crítica sobre como se deu a aplicação do Projeto Pedagógico do curso de Agronomia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira – UNILAB, na formação da primeira turma de Agronomia. As experiências relatadas buscam dar ênfase as minhas percepções sobre a formação profissional do acadêmico de agronomia e sua relação com o PP.

O envolvimento com o tema dessa pesquisa se deu em três momentos distintos. O primeiro surgiu a partir da minha origem e vínculo com a Agricultura Familiar. Nascida e criada no interior do Ceará, mais especificamente na cidade de Ocara, região do maciço de Baturité, neta e filha de agricultores familiares, acompanhei de perto a lida diária no semiárido nordestino, sem acesso à terra, que precisa “mendigar” aos donos de terra permissão para plantar, o medo da perda da safra, a espera por um bom inverno e as incertezas que lidavam o cotidiano do campo.

Apesar de não saber, por não ter desenvolvido, ainda, a consciência crítica sobre o ambiente onde estava inserida, eu e minha família já sofriamos com a precariedade da não existência de políticas públicas pensadas para as pessoas que vivem no campo. Apesar da realidade em que estava inserida, esse não foi de início um determinante para a minha inserção no curso de Agronomia da UNILAB, este, foi o segundo momento, que ocorre em 2011.

Quando ingressei no curso de Agronomia, já no primeiro trimestre, especificamente na disciplina de métodos participativos, ministrada pelo professor doutor Ribamar Furtado, em que trabalhamos Paulo Freire, com o livro Educação e mudança, acontece o despertar da minha consciência crítica. Comecei a perceber a importância do local que ocupo dentro da sociedade. Aqui, também já debatíamos sobre a necessidade não apenas de formar profissionais diferenciados, mas também de ocuparmos o espaço desse “novo profissional”.

Por fim, o terceiro momento acontece quando inicio a minha vida profissional e percebo que, apesar de buscar ser uma profissional que vê a agricultura como um fato social, enfrentei situações em que, por vezes, não possuía a técnica adequada para lidar com as demandas do semiárido nordestino. Em outras ocasiões, carecia do conhecimento dos métodos pedagógicos necessários para construir tal entendimento.

A experiência a ser relatada tem início em 2011, quando ingresso no curso de Agronomia da UNILAB, no seu primeiro ano de implantação. O curso nasce com a proposta de romper com o antigo sistema de formação, onde se formavam profissionais preparados

apenas para a “técnica”. O mesmo pretendia formar profissionais capazes de lidar com a realidade na qual está inserido, tendo como alicerce do seu Projeto Político a interdisciplinaridade, flexibilização curricular, diálogo intercultural e interação teoria-prática e, principalmente, baseado na “educação libertadora” de Paulo Freire.

Para Freire a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem está, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (1970, p. 39).

Uma formação acadêmica voltada para a realidade em que o profissional irá atuar é uma das principais dificuldades enfrentadas por quem pensa a educação e a formação do profissional de Agronomia. Godinho e Carvalho (2009) já haviam escrito sobre a necessidade de se pensar um novo modelo de profissional de agronomia, este capaz de lidar não apenas com as questões técnicas, mas também sociais, enfrentadas pelas pessoas que vivem no campo. E no princípio, o surge visando alcançar esse profissional diferenciado.

Embora o projeto do curso fosse algo inovador, que buscasse romper com o modelo de formação tecnicista e repositória de conteúdo, havia uma grande lacuna entre o que está pensado no PP e o que de fato é implementado na prática.

O PP, como assegura Veiga “não se trata apenas de algo elaborado para depois ser arquivado ou apresentado às autoridades educacionais como mera formalidade burocrática. Ao contrário, é um processo contínuo de construção e vivência, integrado por todos os participantes do processo educacional da escola em todos os momentos” (2002).

Partindo do que foi abordado, a relevância deste estudo é justificada pela urgente necessidade de formar profissionais de Agronomia contemporâneos, capazes de conceber novas técnicas para abordar os desafios do meio rural. Atualmente, nosso principal problema vai além da simples produção de alimentos, como já foi outrora. É crucial formar profissionais aptos a lidar não apenas com questões técnicas, mas também sociais, que estejam comprometidos com a crise climática global, na qual o setor rural desempenha um papel significativo.

Mas, afinal, o Curso de Agronomia teria alcançado seus objetivos, quanto a formar um novo modelo de profissional? O PP teria sido implementado conforme pensado? Teria o curso de Agronomia da UNILAB rompido com o sistema de formação tecnicista? E quanto aos

egressos do curso de Agronomia, como veem seu processo de formação? Como estes estão desenvolvendo sua profissionalidade?

Surtem diversas perguntas, e, não é minha intenção responder a todas elas. Nosso objetivo é simplesmente descrever e refletir sobre esta experiência, abordando alguns desses pontos de interrogação.

Assim, esse estudo objetiva analisar o Projeto Pedagógico de Curso de Agronomia da UNILAB que se propõe formar um profissional de Agronomia inovador. Para isso, pretende:

- a) Analisar o Projeto Político Pedagógico do curso de agronomia da UNILAB;
- b) Identificar, através do relato de experiência, como as disciplinas de práticas agrícolas e o envolvimento em atividades de extensão contribuem no processo de formação de um(a) agrônomo(a) com o perfil defendido pelo Projeto Pedagógico do curso de agronomia da UNILAB;
- c) Contribuir com o debate acerca da formação crítica e do perfil de(a) agrônomo(a) preconizado pela UNILAB

Para alcançarmos o objetivo proposto, optei por um estudo de caráter qualitativo, utilizando como procedimento, a narrativa da experiência, por um viés autobiográfico. Os dados foram produzidos a partir dos registros realizados no período compreendido entre maio de 2011 e outubro de 2016, obtidos em notas dos diários de campo resultantes da observação, relatórios das aulas de campo, informações gravadas e fotografias.

O presente trabalho está organizado em cinco seções. A primeira é de natureza introdutória e destina-se à apresentação dos objetivos desta pesquisa. Na segunda, são delineados os procedimentos metodológicos adotados, incluindo uma descrição das técnicas utilizadas e justificativas para sua seleção.

Em seguida, na terceira seção, realizei um debate teórico em torno das categorias de análise estabelecidas, com foco na formação profissional e no projeto político-pedagógico. Já a quarta seção aborda o desenvolvimento da pesquisa, detalhando as etapas e os resultados alcançados. Por fim, na quinta, são apresentadas as considerações finais, que destacam as principais conclusões e impressões obtidas ao término deste estudo.

2 O CAMINHO PERCORRIDO

Nesta seção irei tratar sobre a metodologia utilizada no desenvolvimento dessa pesquisa, onde utilizei como fonte de coleta de dados, a pesquisa documental e o relato de experiência.

2.1 Desvendamento das questões cruciais

Esse trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, destacando-se na busca da compreensão e descrição de fenômenos, que viabiliza um aprofundamento dos significados, perspectivas e experiências dos participantes.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2010, p. 200).

Partindo do primeiro objetivo específico busco atingi-lo utilizando a pesquisa documental, através do próprio PP curso, como fonte primária.

De acordo com Júnior, Oliveira e Santos (2021), a análise documental é uma técnica em que os dados obtidos provêm exclusivamente de documentos, visando extrair informações contidas neles. Além disso, conforme Ludke e André (1986, *apud* Júnior; Oliveira; Santos, 2021), essa técnica pode ser uma valiosa abordagem para dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja revelando aspectos novos sobre um tema ou problema.

Entretanto, para consecução do segundo e do terceiro objetivos específicos optei por utilizar o Relato de Experiência por um viés autobiográfico, por ainda ser uma das poucas fontes fidedignas da realidade vivenciada em 2011.

O relato de experiência, quando empregado como metodologia de construção de conhecimento científico, implica um processo de concatenação e evocação da memória. Trata-se da elaboração de eventos conforme percebidos pelo narrador, que mobiliza suas competências reflexivas e associativas, assim como suas crenças e posicionamentos enquanto sujeito no mundo (Daltro; Faria, 2019).

O relato de experiência é uma forma de produção de conhecimento que envolve a narrativa de uma experiência acadêmica e/ou profissional em um dos principais pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão). Sua característica distintiva é a descrição

detalhada da intervenção realizada. Na elaboração deste tipo de estudo, é fundamental incluir embasamento científico e reflexão crítica (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Segundo Daltro e Faria (2019):

RE é uma modalidade de cultivo de conhecimento no território da pesquisa qualitativa, concebida na reinscrição e na elaboração ativada através de trabalhos da memória, em que o sujeito cognoscente implicado foi afetado e construiu seus direcionamentos de pesquisa ao longo de diferentes tempos. Na perspectiva aqui colocada, o RE ultrapassa essa identidade descritiva, embora a contemple. Concebido como um estudo de natureza qualitativa, o RE caracteriza-se por uma multiplicidade de opções teóricas e metodológicas; e valoriza a explicitação descritiva, interpretativa e compreensiva de fenômenos, circunscrita num tempo histórico (Daltro; Faria, 2019, P.215)

Ao contrário de uma Pesquisa-Ação ou de um Estudo de Caso, o Relato de Experiência (RE) não é concebido previamente como uma pesquisa; ele emerge como um efeito de significação. Portanto, não pode prescindir da participação ativa do(s) autor(es) do projeto, o que é um requisito essencial.

A significação da experiência, que está intrinsecamente ligada à realidade concreta, é identificada durante o processo ou posteriormente, quando o sujeito - já influenciado pelo discurso científico - pode reconhecer a potencialidade de teorização dela, contribuindo para o avanço de um determinado campo de conhecimento (Daltro; Faria, 2019).

Ainda, para enriquecer este debate em torno da pesquisa, trago a visão de Veiga (2004, p.105) sobre o que é ciência:

Em primeiro lugar, todo conhecimento científico-natural é científico-social, ou seja, é um conhecimento que se funda não só na superação das dicotomias, mas no conhecimento do sentido e do conteúdo dessa superação, ao revalorizar os estudos humanísticos. Em segundo lugar, todo conhecimento é local e total, constituindo-se em torno de temas adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais. Santos (1996, p. 48 *apud* VEIGA, 2004) afirma que “sendo total, não é determinista, sendo local não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidades”. Em terceiro lugar, todo conhecimento é autoconhecimento, porque, sendo compreensivo e Íntimo, não nos separa, mas nos une ao que estudamos. Em quarto lugar, todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum, porque faz aflorar o diálogo, buscando a reconfiguração dos saberes constituídos. Desse modo, reabilita-se o senso comum, reconhecendo-se nele uma dimensão utópica e libertadora, interpenetrada pelo conhecimento científico. Assim, este último só se realiza como tal no momento em que se converte em senso comum. O posicionamento epistemológico aqui tratado descarta a visão conservadora de que a ciência produz a única forma de conhecimento válido e sagrado.

Neste sentido, a autora acredita que todo conhecimento, em especial o científico-natural, é também influenciado pelo contexto social e humano. Ele argumenta que o conhecimento é inseparável das questões sociais, locais e individuais, sendo moldado por projetos de vida específicos de grupos sociais.

Além disso, destaca que o conhecimento tem um caráter compreensivo e íntimo, que nos conecta ao que estudamos, e busca a integração entre o conhecimento científico e o senso comum, promovendo o diálogo entre diferentes saberes. Nesse sentido, valoriza-se o senso comum como uma fonte de conhecimento válida e potencialmente transformadora, descartando a visão conservadora de que apenas a ciência produz “conhecimento legítimo”.

Esta pesquisa também está no campo da pesquisa descritiva, que conforme definida por Gil (1999 *apud* Oliveira, 2011), ela tem como principal objetivo a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis.

E ainda se caracteriza como explicativa, pois o foco principal desta, é identificar os fatores que influenciam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Trata-se de um tipo de pesquisa que aprofunda significativamente o conhecimento da realidade, pois busca explicar a razão e o motivo por trás dos acontecimentos (Gil, 1999 *apud* Oliveira, 2011).

No seu todo, a experiência aqui relatada durou aproximadamente 6 anos, tendo início em maio de 2011, período em que ingresso no curso de Agronomia da UNILAB, e se estende até outubro de 2016, quando concluo minha formação com a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Cumprido destacar que a pesquisa traz um relato de experiência crítico sobre como se deu o processo formativo da pesquisadora no curso de Agronomia da Unilab.

Essa experiência ocorreu dentro dos campos da própria Universidade, que ficam localizados na Região do maciço de Baturité, estado do Ceará, mais especificamente nos municípios de Redenção e Acarape, como mostra a figura 01. No entanto, ressalto, que no decorrer do curso, devido às aulas práticas, essa experiência acaba por acontecer em vários outros municípios.

Figura 1 – Mapa da região do Maciço de Baturité-Ce



Fonte: Dados da pesquisa.

O município de Redenção, fica a 55 km de Fortaleza, recebe este nome por ser o primeiro município brasileiro a libertar todos os seus escravos, em 1882, foi fundado em 18/03/1942, possui atualmente uma população estimada de 27358 habitantes. Já o município de Acarape, localiza-se a 52 km da capital, a região era habitada pelos índios *Tapuias* e *Balurité*, sendo conhecida por vila dos índios, quando ocorre a emancipação do município de Redenção, Acarape passa a ser um distrito deste, sendo emancipado como município em 1987. Este possui atualmente uma população estimada de 14.027 pessoas, e uma densidade demográfica de 107,90 km². (IBGE).

Como pautado na introdução, os dados foram produzidos a partir dos registros realizados no período compreendido entre maio de 2011 até outubro de 2016, obtidos em notas dos diários de campo resultantes da observação, relatórios das aulas de campo, reuniões com as comunidades onde ocorriam as práticas agrícolas, informações gravadas e fotografias.

O tipo de dados utilizados foi em boa medida secundários, adquiridos por pesquisa, bibliográfica, tendo como fonte o próprio projeto político pedagógico do curso. Para Prodanov (2013, p. 103) “caracterizam-se como dados já existentes, acessíveis mediante pesquisa bibliográfica e/ou documental”.

3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM DEBATE NECESSÁRIO

O estudo aqui proposto tem como foco principal abordar a formação profissional do engenheiro agrônomo com vistas a verificar se esta atende as necessidades impostas pela social, para tanto trago três aspectos teóricos a serem discutidos, a saber: formação profissional do engenheiro agrônomo, projeto político e campo de atuação.

Para adentrarmos na formação do engenheiro agrônomo, suas dimensões, suas contradições, seus princípios, torna-se necessário primeiramente um passeio pela história da agronomia no Brasil. Conhecer essa história nos permitirá entender a agronomia, pois foi ela que demandou um ensino na agronomia. Isso permitiu um entendimento da agronomia através dos tempos, da agronomia na atualidade como também entender a concepção e a demanda no marco legal na formação na agronomia.

Para compreender a formação do engenheiro agrônomo, as pesquisas, em sua maioria, abordam inicialmente aspectos amplos da educação e sua conexão com as técnicas agrônomicas. E posteriormente esclarecer e trazer aspectos da formação do engenheiro agrônomo, objeto da presente pesquisa.

3.1 Formação Profissional

3.1.1 Um passeio pela história da agronomia no Brasil

Conforme observado por Cavallet (1996, *apud* Silveira, 2010), ao longo de milênios, os agricultores, por meio de seu trabalho, adquiriram conhecimentos sobre a produção de alimentos. Esses conhecimentos se consolidaram em um corpo de sabedoria agrícola, passando de uma geração para a outra, dessa forma, a formação dos agricultores envolvia basicamente a transferência desse conhecimento para as outras gerações.

Por volta do século XVI e XVIII, com o aumento da urbanização e início do mercantilismo no Brasil, a agricultura deixa de ser uma simples atividade de subsistência, e se tornar uma atividade comercial lucrativa (Silveira, 2010).

O declínio progressivo do modelo tradicional de produção agrícola, as preocupações em relação à escassez de alimentos e os avanços em diversas áreas do conhecimento, juntamente com o contínuo desenvolvimento do capitalismo, foram os

principais fatores que impulsionaram o surgimento da agronomia no Brasil, por volta do século XIX (Sebillotte, 1987 *apud* Silveira, 2010, p.15).

Conforme Cavallet (1999a) foi na segunda metade do século XIX, com a gradativa extinção da escravidão, o declínio da cana-de-açúcar no Nordeste e da pecuária no Sul, que se concretizaram as condições para o surgimento da ciência agrônoma no Brasil. A aristocracia agrária em processo de decadência, tanto no Nordeste como no Sul, devido ao deslocamento do eixo econômico do país para o sudeste, através da lavoura do café, pressionava continuamente o governo imperial, na busca de uma solução para o problema de mão-de-obra e de comércio e competitividade de seus produtos agrícolas. Desta situação, nasceu em 1859 o Imperial Instituto Baiano de Agricultura. No espaço de um ano, foram criados mais quatro institutos de ciências agrárias. O objetivo desses institutos era desenvolver uma tecnologia capaz de substituir a mão-de-obra escrava e melhorar a produção das lavouras.

Percebe-se aqui, que a Agronomia no Brasil teve sua origem ligada, diretamente, aos interesses da elite agrária, que almejava superar os desafios que afetavam a produção agrícola tradicional de monoculturas em grandes propriedades rurais (Silveira, 2010).

A agronomia, como uma disciplina das ciências naturais, tinha a responsabilidade de abordar cientificamente o progresso da agricultura. Essa responsabilidade envolvia a análise da agricultura e suas conexões, visando encontrar soluções e melhorias para essa atividade, fundamentadas em conhecimento científico, mas dentro dos princípios do sistema capitalista (Silveira, 2010).

O conhecimento agrícola, que antes era tradicionalmente transmitido entre os agricultores, foi progressivamente transferido para a esfera intelectual e incorporado à tecnologia, tornando-se uma propriedade do capital. Isso acentuou a separação entre o planejamento e a execução do processo produtivo, deixando o trabalhador rural com tarefas predominantemente físicas (Silveira, 2010).

Segundo Cavallet (1999, p. 93, *apud* Jacob, 2011), o ensino da Agronomia no Brasil somente foi estabelecido e oficialmente regulamentado 35 anos após a inauguração da primeira escola, por meio do Decreto Presidencial n.º 8319, datado de 20 de outubro de 1910.

O mesmo também afirma que o modelo de ensino, que abrangia desde a formação de trabalhadores práticos até profissionais de nível superior, tinha como objetivo principal "a instrução técnica para o desenvolvimento das grandes propriedades", sem abordar questões sociais e culturais do meio rural ou considerar a possibilidade de envolver outros grupos sociais.

Na visão de Cavallet:

(...) no ensino de Agronomia, do seu início até a década de sessenta, a questão da formação para o trabalho foi explícita, não deixando qualquer dúvida desta profissão sobre o utilitarismo para o modelo de desenvolvimento. Toda a política do chamado ensino agrícola, o de Agronomia inclusive, era ditada pelo Ministério da Agricultura.

A política de ensino para essa área era instrumento a serviço da produção agrícola, questão central daquele ministério. Embora os principais cursos de Agronomia já estivessem há muito tempo incorporados às Universidades, foi somente a partir da década de sessenta que essa questão passou a ser tratada pelo Ministério da Educação como uma questão de formação e não mais como um elemento da política de produção (Cavallet, 1999, p. 91).

No entanto, o autor examina essa mudança, que foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961, de maneira crítica, destacando que a Agronomia permaneceu vinculada à influência do Ministério da Agricultura, embora de modo indireto (Jacob, 2011).

É válido ressaltar que também foi por volta da década de sessenta, que a agricultura brasileira iniciou um notável processo de transformação tecnológica, impulsionado pela internacionalização. Essa mudança na agricultura teve como base a adoção de pacotes tecnológicos originados na Revolução Verde e amplamente disseminados por empresas multinacionais (Tereso; Espíndola, 1999).

A ciência agrônoma, embora com efetiva presença nas propriedades rurais, não tinha como objetivo o desenvolvimento rural em seus aspectos mais amplos, como as questões sociais e ambientais, seu objetivo primordial era regular a capacitação de trabalhadores para o setor agrícola, abrangendo desde o treinamento básico até a formação de profissionais de nível avançado (Silveira, 2010).

Como afirma Freire (2006), para compreender as interações humanas com a natureza requer uma análise dos condicionantes histórico-culturais que influenciam suas práticas. “A capacitação técnica, que não é adestramento animal, jamais pode estar dissociada das condições existenciais dos camponeses, de sua visão cultural, de suas crenças. Deve partir do nível em que eles se encontram, e não daquele em que o Agrônomo julgue deveriam estar” (Freire, 2006, p. 89).

Segundo Freire (2006), ao introduzir uma tecnologia desenvolvida em outras condições em um meio rural específico, o indivíduo historicamente inserido nesse contexto passa a ser tratado de forma abstrata, resultando em uma invasão cultural. Quando o avanço tecnológico não é acompanhado por uma abordagem educacional centrada no ser humano e no seu desenvolvimento, a tecnologia, em vez de libertar, submete o indivíduo, aumentando sua dependência e agravando sua situação de vulnerabilidade.

A substituição das práticas tradicionais de cultivo por abordagens científicas, onde os agricultores são capacitados a aplicar técnicas, pode, sem dúvida, aumentar a rentabilidade para aqueles que detêm o controle do processo. No entanto, isso não promoverá a transformação do trabalhador rural em um indivíduo concreto, dotado de humanidade, capaz de uma autopercepção crítica na sua realidade histórica e de buscar seus ideais (Silveira, 2010).

De acordo com Cavallet (1999, *apud* Silveira, 2010), à medida que a categoria dos agrônomos se organizava e ocorria um debate democrático de ideias, as contradições inerentes ao processo de modernização da agricultura, já claramente evidentes nas áreas rurais, passaram a emergir também no campo das ciências agronômicas. Isso resultou na formulação de ideias e propostas para o setor rural, frequentemente discordantes entre si, alinhadas com os interesses e objetivos dos diversos segmentos da categoria agronômica.

A principal função da ciência agronômica ainda é, na maioria, adaptar e disseminar pacotes tecnológicos. Essa ênfase se justifica devido à concentração de recursos e meios de pesquisa, educação e extensão no setor estatal e no agronegócio, que priorizam principalmente a eficiência na produção.

Conforme Tubiana e Marloie (1995, *apud* Cavallet, 1999), o desafio inicial da Agronomia, que consistia em produzir alimentos em quantidade compatível com o crescimento populacional, já foi plenamente vencido. Entretanto, à medida que o desenvolvimento econômico e social avançou, novos desafios de ordem econômica, ambiental, social e cultural emergiram.

A Agronomia, ao manter sua ênfase principalmente nos objetivos iniciais, atualmente voltados para interesses comerciais, está perdendo sua capacidade científica de atender às necessidades da sociedade. Isso cria um paradoxo: à medida que é cada vez mais pressionada para avançar tecnologicamente e aumentar a eficiência, contribui ainda mais para a exclusão daqueles que são menos competitivos. À medida que o campo de atuação se torna mais restrito e seletivo, a profissão enfrenta dificuldades em ser reconhecida socialmente diante dos novos desafios no setor agrícola (Cavallet, 1999).

No paradigma atual, busca-se a eficiência, mas não há lugar para todos. É difícil afirmar que seja eficiente um modelo com tais características. A Agronomia ainda atua como retaguarda da comercialização tecnológica, quando deveria ser vanguarda do conhecimento para o meio agrário (Cavallet, 1999).

3.1.2 A formação da(o) engenheira(o) agrônoma(o)

A história da agronomia no Brasil proporciona uma compreensão mais profunda das necessidades que impulsionaram o desenvolvimento do ensino agronômico no país, ao mesmo tempo, em que esclarece a estrutura e o conteúdo de seu arcabouço legal. Além disso, o debate contemporâneo sobre a agronomia revela as contradições e os paradigmas subjacentes ao sistema educacional brasileiro nessa área de estudo.

Conforme destacado na narrativa anterior sobre a agronomia, fica evidente que a formação do profissional da área é predominantemente orientada para o aspecto técnico. Fernandes *et al.*, (1994) constatou que, a tradição da ciência e a estrutura de divisão de trabalho das sociedades modernas historicamente incorporam um elemento de especialização na educação profissional. Contudo, as universidades e seus cursos de nível superior têm frequentemente focado predominantemente uma abordagem tecnicista na formação profissional.

A concepção de que o progresso tecnológico está intrinsecamente ligado e exerce influência determinante no desenvolvimento da sociedade, constitui um dos pilares fundamentais da argumentação que sustenta a ideia da universidade tecnicista. Nesse contexto, a formação de profissionais técnicos e a criação de novas tecnologias são consideradas elementos essenciais nas interações entre a universidade e a sociedade (Silveira, 2010).

O ápice desse enfoque se reflete no conceito de uma universidade tecnicista, onde a formação profissional é predominantemente de natureza técnica. Para as instituições de ensino superior, a prática educacional é essencialmente a transmissão de conhecimento por meio de disciplinas especializadas, organizadas em um currículo, que, erroneamente, é chamado de "currículo pleno". Os professores, preocupados com a execução de suas disciplinas, permanecem distanciados do objetivo principal do curso no qual lecionam: a formação harmoniosa e integral de um profissional de nível superior (Silveira, 2010).

O sistema de ensino universitário no Brasil, como destacado por Giannotti (1987), Buarque (1994) e Coelho (1994), é notável por sua forte ênfase na formação profissional com foco econômico. Esse sistema é estruturado em torno de currículos mínimos nacionais, que não apenas restringem as opções pedagógicas dos cursos, mas também exigem os professores da responsabilidade de abordar a educação de maneira abrangente e crítica.

Apple (1989), ao analisar a “forma do currículo e a lógica do controle técnico”, constatou que um mecanismo utilizado para garantir a produção e a reprodução do conhecimento, segundo a ideologia e os interesses dos setores dominantes da sociedade é a separação entre a concepção e a execução do processo curricular.

Cavallet (1999) afirma que a abordagem reprodutiva na formação de conhecimento profissional tem sido predominante no ensino universitário. Isso tem contribuído para reforçar dicotomias, como a oposição entre formação humanista e formação tecnicista, entre conhecimento generalista e conhecimento especializado, entre ensino teórico e ensino prático, entre responsabilidade social e responsabilidade técnico-contratual, e entre concepção

centralizada e concepção descentralizada, enquanto essas deveriam estar totalmente ligada uma a outra.

Essa formação produtivista, para Cavallet (1999) também se aplica a formação do Engenheiro Agrônomo, que continua a ser formado com base numa abordagem pedagógica tradicionalista, em que os conhecimentos técnicos são repassados por especialistas, por uma coletânea de disciplinas reorganizadas periodicamente nas estruturas curriculares.

Cavallet (1999) comprovou que os esforços e tentativas de reformular a educação agrônômica, apesar de apresentarem algumas melhorias, demonstram uma eficácia limitada na mudança do paradigma. Mesmo entre os setores influentes que moldam o perfil de formação das instituições, as críticas em relação à qualidade do novo profissional tornam-se uma preocupação constante.

É evidente a urgência de reformular a formação do engenheiro agrônomo, contudo, é possível identificar uma notável resistência em relação a essas mudanças. Isso pode ser verificado ao se pesquisar sobre a formação do engenheiro agrônomo.

Grings (2009), pesquisou sobre a Educação Ambiental no Ensino Superior: Estudo de Caso no Curso de Agronomia, seu objetivo principal foi investigar e discutir qual o espaço formal e quais significados são atribuídos à Educação Ambiental nas políticas públicas e nos cursos de graduação em Engenharia Agrônômica do país, e concluiu que por mais que a importância da agroecologia na formação profissional seja enfatizado, a realidade nas instituições de ensino de Engenharia Agrônômica mostra uma ênfase mais forte na reprodução do modelo convencional de desenvolvimento agrícola.

Mais tarde, Jacob (2011) em sua tese sobre Agroecologia e universidade: entre vozes e silenciamentos, buscou compreender como o ensino superior em Engenharia Agrônômica, na atualidade, contribui para a formação de profissionais capazes de compreender a crise socioambiental da modernidade, e encontrou resultados semelhantes aos de Grings (2009).

Por outro lado, o estudo de Souza (2009) investigou a política e a disponibilidade de Educação Superior para residentes rurais, com ênfase no curso de Engenharia Agrônômica oferecido pela Universidade Federal de Sergipe aos beneficiários da reforma agrária, observou que, embora o currículo seja semelhante aos cursos tradicionais, a metodologia da alternância introduz uma abordagem de aprendizagem renovada para os estudantes.

Silveira (2010), buscou em sua tese de doutorado, investigar se o projeto formativo do curso de Agronomia praticado na Universidade Federal do Ceará possibilita a profissionalidade necessária para responder aos desafios e às demandas atuais e emergentes do

meio rural, o mesmo concluiu que o ensino de Agronomia, no formato que é praticado atualmente no CCA da UFC, não vem ofertando a formação adequada para que o profissional egresso deste curso exercite o trabalho do Agrônomo como educador, dialógico e seja um agente transformador da realidade rural, com os agricultores.

Dettmer (2017) examina a formação profissional do engenheiro agrônomo no Paraná, analisando os programas de estudos em instituições públicas e privadas. O estudo focou na promoção do desenvolvimento rural sustentável e na avaliação da conformidade das universidades com as demandas do mercado de trabalho e as diretrizes para os cursos de Agronomia. A autora conclui em seu trabalho que ainda é muito sucinta as disciplinas que preparam o profissional para atender as demandas ao mercado de trabalho.

Em seu estudo sobre a incorporação do conceito de sustentabilidade na educação do curso de Agronomia da Universidade Federal de Uberlândia, Alves (2019) concorda que o currículo e as matérias relacionadas à sustentabilidade estão desarticulados, carecendo de uma conexão efetiva. Isso evidencia uma separação entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática na formação dos estudantes, resultando em um impacto limitado das ações educacionais na promoção da sustentabilidade.

Moreira (2020), em sua pesquisa documental sobre educação ambiental na formação do engenheiro agrônomo, destaca a carência de um enfoque apropriado na Educação Ambiental (EA) na formação de engenheiros agrônomos, resultado da prevalência de uma abordagem predominantemente técnica na maioria dos cursos pelo país.

Para a superação dessa condição Cavallet (1999) propõe a inclusão de todos os setores e atores presentes e relacionados com o meio agrário, no espaço político da formação profissional, é um passo decisivo para superar a histórica submissão a que está submetida a Agronomia no Brasil.

O mesmo acredita, que somente com o envolvimento das representações sociais abrangentes ligadas ao setor agrário, juntamente com seus conflitos, contradições e interesses, dará origem a uma abordagem do projeto curricular que é claramente política e sujeita a contestações. Isso permitirá à Agronomia estabelecer novos objetivos na busca pela consolidação dos elementos essenciais de uma profissão que aspira à sua plena maturidade.

3.2 Projeto Político Pedagógico

Partindo do pressuposto de que o modelo de cursos que se desvinculam da realidade socioeconômica e cultural se encontra obsoleto, e considerando que a abordagem tecnicista na

formação do profissional de agronomia já não está alinhada com as expectativas da sociedade contemporânea, torna-se evidente a urgência em repensar a estruturação da formação dos profissionais nessa área. Esta necessária mudança deve ser iniciada pela reconfiguração do próprio desenho do curso. Portanto, o objetivo central desta subseção consiste em enfatizar os elementos essenciais que compõem o Projeto Político Pedagógico.

3.2.1 O seu conceito etimológico

Na tentativa de aprimorar a compreensão do conceito de projeto político-pedagógico, procedemos inicialmente à sua decomposição conceitual, analisando separadamente cada componente que o constitui.

Segundo o dicionário Larousse Cultural (1992), a palavra "projeto" tem origem no latim "projectus", e denota diversas significações, tais como: a intenção de realizar algo; um plano ou esboço de construção; um estudo ou pesquisa; um desenho ou esboço preliminar.

O projeto é essencialmente uma forma de antecipação, uma vez que o prefixo "pro" indica uma ideia de antecedência ou prévio. Dessa forma, ela denota uma ação de direcionar-se em direção ao futuro, ou seja, "lançar-se na direção do possível". O conceito de projeto está intrinsecamente ligado a um tempo futuro, representando uma antecipação ou visão prévia desse futuro. Nesse contexto, é o futuro que deve orientar e guiar nossas ações presentes (Veiga, 2004, p.15).

A compreensão do significado de um projeto requer a consideração de que estamos imersos em uma civilização permeada por projetos, e que o termo "projeto" é empregado em diversos contextos e circunstâncias. É comum afirmar que o projeto está sempre presente, mesmo que nem sempre seja explicitamente delineado (Veiga, 2004, p.14).

Quando concebido, desenvolvido e avaliado como uma prática social coletiva, o projeto promove um senso de pertencimento e identidade entre os envolvidos. No aspecto afetivo, a construção do projeto gera um engajamento significativo, promovendo compromissos e responsabilidades.

O termo "político" está associado à prática de administrar o que é de interesse público, demonstrar habilidade nas interações sociais e governar de forma eficaz. Na esfera educacional, politizar implica em cultivar nos alunos e demais membros da comunidade escolar uma consciência sobre os direitos e responsabilidades dos cidadãos. A atividade política tem o papel de reunir indivíduos em torno de ideais comuns e, por natureza, são inerentemente democráticas (Peter; Therrien; Peter, 2004).

Com base na perspectiva aristotélica de que o homem é, por natureza, um ser político, o que significa que suas ações ocorrem de forma intencional e dentro das relações sociais. Assim, a educação, sendo uma construção humana que acontece dentro dessas relações sociais de maneira intencional, é considerada um ato político (Dias, 2003, *apud* Peter, Therrien; Peter, 2004).

A administração escolar, incluindo o planejamento das ações educacionais, pode assumir diferentes formas, desde centralizadas e autoritárias até participativas e democráticas, sendo inclusivas ou excludentes (*idem*).

Por sua vez, o termo "pedagógico" está relacionado à dimensão que viabiliza a concretização do propósito fundamental da educação, que consiste no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o projeto pedagógico, enquanto instrumento de ação política, necessita estar alinhado com uma nova perspectiva de mundo, manifestada no paradigma emergente de ciência e educação. Isso é fundamental para assegurar uma formação abrangente e crítica para os indivíduos envolvidos nesse processo, visando capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal (Veiga, 2004, p. 16).

Neste contexto, recorro às palavras de Veiga (1995) para elucidar de maneira mais clara a inter-relação entre esses três conceitos. A autora explica que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (Veiga, 1995, p. 13).

Assim, podemos dizer que o PPP se infere em três dimensões: PROJETO, parte da análise da realidade para realizar uma ação; POLÍTICO, a escola para atender a sua diversidade de sujeitos precisa ser um espaço emancipatório propiciando aos sujeitos a produção do conhecimento; PEDAGÓGICO, todo aquele conjunto de métodos, projetos e atividades educacionais utilizados no processo ensino-aprendizagem (Veiga, 1998).

Agora, munidos do entendimento sobre o conceito de Projeto Político-Pedagógico (PPP), exploraremos a relevância deste no contexto do processo de formação de novos profissionais engajados na transformação da sociedade.

3.2.2 Os desafios da universidade na busca de uma formação digna

Historicamente, na construção da nossa sociedade, tudo passou a girar em torno de um ideal e desenvolvimento econômico, quase que inalcançável, diga-se de passagem, e as instituições de ensino, principalmente as universidades federais, tinham como papel a formação de profissionais cidadãos, a produção de conhecimento e a capacidade de atender às demandas sociais (Peter; Therrien; Peter, 2004).

Veiga (2004) interpreta esse processo como um pressuposto ideológico fundamental, que se baseia na lógica de mercado e representa uma ameaça à existência da universidade, potencialmente transformando-a em um mero centro de reprodução acrítica da ciência e da tecnologia.

A nova ordem global, por sua vez, implica em um ajuste das despesas públicas de acordo com a capacidade real de arrecadação da União, o que resulta em uma redução dos recursos alocados para as instituições de ensino superior. Isso compromete significativamente suas atividades. Enquanto há uma consciência sobre a importância da universidade para o desenvolvimento do país, questiona-se, por outro lado, os altos custos associados às atividades por elas desenvolvidas (Peter; Therrien; Peter, 2004).

As Universidades Federais brasileiras necessitam demonstrar sua capacidade de propiciar as soluções que a sociedade reclama, obrigando-se a refletir sobre a elaboração de um novo projeto acadêmico, político e administrativo para manter e alavancar seu desenvolvimento (Peter; Therrien; Peter, 2004).

Em 1996, por meio da Lei 9.394/96, que reformulou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi estabelecido no artigo 54 o direito das universidades públicas, no exercício de sua autonomia, de criar e organizar seus cursos, currículos e programas, assim como de estabelecer planos e projetos (Souza; Silva, 1997, p. 75).

Autonomia, para Neves (in VEIGA 2003, p.113) é a possibilidade e a capacidade da instituição de elaborar e implementar um projeto político pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve. É ao mesmo tempo outorga e conquista. Outorga, pois depende de leis e conquista porque é necessário ter a capacidade de exercitá-la.

Entretanto, a elaboração do Projeto Pedagógico não deve ser concebida meramente como uma obrigação legal. Sua importância transcende esse aspecto normativo, representando um processo significativamente mais amplo. A legislação, nesse contexto, simplesmente reconhece o direito da comunidade escolar de exercer a autonomia que possibilita ao conjunto

da escola determinar as ações necessárias para a consecução do ideal de formação do cidadão almejado (Steidel; Vicentine; Santos, 2009, p. 4594).

Veiga (2004) conversa com o exposto pelos autores, quando faz a seguinte indagação: O projeto político-pedagógico é modismo ou inovação? A Autora explica que, o PPP quando o tratado como modismo, corre-se o risco de que sua aplicação seja superficial e burocrática, sem um entendimento claro do conceito de projeto. Isso pode levar a uma abordagem fragmentada e autoritária, onde o projeto é criado e executado apenas para cumprir regulamentos e sem considerar a participação da comunidade escolar (Veiga, 2004).

Por outro lado, quando o PPP é visto como uma inovação, ele representa uma ruptura com as práticas anteriores, buscando a participação coletiva e a solidariedade. Nessa perspectiva, a legitimidade do projeto está relacionada ao envolvimento de todos os interessados no processo educativo, e sua construção deve ser transparente e legitimada pela comunidade (*idem*).

O PPP inovador não é apenas um documento final, mas um processo contínuo de transformação, que valoriza a qualidade do ensino, tanto técnica quanto politicamente. Ele enfatiza a importância da reflexão sobre os objetivos e valores da educação, bem como a necessidade de uma abordagem participativa e crítica. Em resumo, o PPP inovador é uma construção coletiva que busca antecipar o futuro e promover mudanças significativas na educação (*idem*).

Desse modo, a inovação tem sempre “lugar numa situação concreta em que quem aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação” (Santos, 1989, p. 158 *apud* Veiga, 2004, p. 18).

No entanto quando se fala em inovar, não significa destruir o que já existe, mais sim encontrar uma forma de relação entre o que já existe e o que virá.

Assim, estabelecer relações com o instituído não é destruí-lo ou cristalizá-lo, mas inová-lo. Trata-se de uma relação complexa, uma vez que instituído-instituinte não são duas dimensões justapostas. Pelo contrário, são duas dimensões do complexo processo de construção do Projeto político-pedagógico. O desafio maior é fazer conviver o instituído e o instituinte no interior de um mesmo processo. Por essa razão, é importante buscar um caminho que dê importância a cada uma dessas dimensões, sem dissociá-las. Tornar-se instituinte não significa negar o instituído da universidade, que são seus métodos, sua história, o conjunto dos profissionais e alunos, seu currículo e sua finalidade social. A relação entre o instituído e o instituinte deve ser cultivada desde que se exerça uma compreensão do tempo como um elemento dinâmico, e não como linear e sequencial (Gadotti; Romão, op. cif., p. 34 *apud* Veiga, 2004, p. 23-24).

Os projetos pedagógicos acadêmicos contextualizados estão intimamente conectados à realidade social mais ampla. É fundamental compreender que os limites e as

oportunidades do projeto são influenciados por questões do contexto externo, bem como pela conjuntura e pela estrutura organizacional interna da instituição (Veiga, 2004).

Explorar o verdadeiro significado do projeto envolve uma análise mais profunda da dimensão epistemológica, que considera as interações entre os paradigmas científicos e os modelos de currículo. Esta é uma questão de grande profundidade e complexidade, exigindo uma transformação em nossa abordagem pedagógica. É crucial entender que o problema vai além das diretrizes legais e políticas; ele implica uma revisão e uma mudança em nossas concepções e práticas, a fim de torná-las críticas e abordar as questões fundamentais. Isso implica questionar a epistemologia conservadora que subjaz às nossas práticas educacionais (*idem*).

Para concluir, Veiga (2004) apresenta os aspectos que as universidades devem superar na busca pela construção de um PPP, os quais estão listados a seguir:

1. **Dicotomias e Fragmentações:** É necessário superar as dicotomias tradicionais entre teoria/prática, ciências naturais/ciências sociais, conhecimento científico/conhecimento do senso comum, e a separação entre a natureza e a pessoa humana. Essas divisões limitam a compreensão integral do conhecimento e da realidade.
2. **Concepção Conservadora de Conhecimento:** A abordagem conservadora que enfatiza a fragmentação, a quantificação e a separação entre as disciplinas deve ser deixada de lado. Essa visão reduz o conhecimento a uma série de compartimentos estanques, desvinculados da realidade social e do contexto em que vivemos.
3. **Currículo Enciclopédico e Desarticulado:** Os currículos que seguem uma estrutura enciclopédica, fragmentada e desarticulada do contexto social mais amplo devem ser revistos. É fundamental que os currículos sejam mais integrados, contextualizados e flexíveis, refletindo as demandas e os desafios da sociedade contemporânea.
4. **Desconsideração do Aluno:** O aluno deve ser colocado no centro do processo educacional. Muitos projetos pedagógicos analisados parecem desconsiderar a importância do aluno como principal agente do processo de aprendizagem, o que pode resultar em sistemas de avaliação inadequados e na supervalorização de determinadas disciplinas em detrimento do processo de construção do conhecimento.

5. **Redefinição da Epistemologia:** É necessário repensar a base epistemológica que sustenta o projeto político-pedagógico, buscando uma concepção de conhecimento mais integrada, contextualizada e crítica. Isso implica em uma mudança não apenas nas orientações legais e políticas, mas também nas concepções e práticas pedagógicas, visando uma educação mais reflexiva, participativa e engajada com as questões sociais e éticas.

3.2.3 Mais afinal qual é o papel do PPP

Refletir sobre as inovações pedagógicas no Ensino Superior nos leva inevitavelmente à consideração do projeto político-pedagógico como um elemento crucial. Este projeto destaca-se por sua capacidade de organizar o currículo, conferindo-lhe coesão e relevância às ações educativas (Veiga, 2004).

Neves define o PPP como sendo:

Instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da instituição traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela” (*apud* Veiga 2003, p.110).

O projeto político-pedagógico é o resultado de um processo cuidadoso de reflexão e pesquisa, especialmente se tratando desse no ambiente universitário. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento de um PPP que atenda às necessidades e demandas da comunidade acadêmica e da sociedade como um todo. Veiga (2003, p.10-11) Menciona dois momentos distintos no desenvolvimento do PPP: a concepção e a execução.

Na sua concepção, deve apresentar algumas características essenciais: ser um processo participativo de decisões; preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho que desvele conflitos e contradições; explicitar princípios baseados na autonomia da universidade, na solidariedade e no estímulo à participação; conter opções explícitas na direção da superação de problemas; explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Na sua execução, nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem. É exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação. Implica uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da instituição. É construído continuamente, pois é produto e processo, incorporando ambos numa interação possível (Peter; Therrien; Peter, 2004, p. 5).

O processo de construção do PPP está intrinsecamente relacionado à avaliação, que permeia todas as etapas, desde a concepção até a execução. A avaliação deve considerar tanto

as dimensões quantitativas quanto as qualitativas do desempenho institucional, reforçando o caráter coletivo das decisões.

Assim, o PPP na universidade é um instrumento fundamental que, ao ser elaborado e executado de forma participativa e embasada em princípios sólidos, contribui para o desenvolvimento institucional e para a formação integral dos cidadãos.

Segundo Veiga (2003, p. 19-21 *apud* Peter; Therrien; Peter, 2004, p. 5) “o projeto político pedagógico visa uma qualidade em todo o processo educacional, e fundamenta-se nos seguintes princípios: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização docente”.

Igualdade, no que se refere a condições para acesso e permanência, o requer mais do que a expansão quantitativa de oferta: a ampliação do atendimento com manutenção da qualidade; Qualidade, por sua vez, compreendendo duas dimensões: a dimensão técnica, que enfatiza os instrumentos e os métodos, e a dimensão política, voltada para os fins, valores e conteúdo; Gestão democrática, que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, implica no repensar da estrutura de poder nas Universidades Federais brasileiras, tendo em vista sua socialização, propiciando a participação coletiva, a reciprocidade, a solidariedade e a autonomia; Liberdade, princípio associado à ideia de autonomia. Ambos fazem parte da natureza do ato pedagógico, articulação entre limites e possibilidades. Refere-se à relação entre administradores, professores, funcionários e alunos e destes com um contexto social mais amplo; Valorização docente, refere-se à formação, inicial e continuada, condições dignas de trabalho, incluindo recursos didáticos, físicos e materiais, dedicação integral, redução do número de alunos por sala, remuneração, dentre outros (Peter; Therrien; Peter, 2004, p. 6).

Esses aspectos são fundamentais para promover uma educação inclusiva e de excelência, que atenda às necessidades da sociedade de forma abrangente e eficaz.

Sete elementos são apontados por Veiga como básicos para a construção do PPP da escola, sendo eles: finalidades, estrutura organizacional, currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação (Veiga, 2004 *apud* Lima, 2014, p. 23).

1. **Finalidades:** Refere-se aos efeitos pretendidos e almejados, remetendo ao comprometimento político da escola com a sociedade.
2. **Estrutura organizacional:** Divide-se em estruturas administrativas e pedagógicas, abrangendo a gestão de recursos e as interações políticas.
3. **Currículo:** Define-se como a organização do conhecimento escolar, destacando sua interação entre sujeitos e sua contextualização social e cultural.
4. **Tempo escolar:** Considerado um elemento constitutivo do trabalho pedagógico, exigindo uma revisão para fortalecer a escola como instância de educação continuada.

5. **Processo de decisão:** Aponta para a necessidade de mecanismos que estimulem a participação de todos os envolvidos na escola, visando à realização de objetivos educacionais.
6. **Relações de trabalho:** Destaca a importância de relações baseadas em solidariedade, reciprocidade e participação coletiva para superar paradigmas educacionais.
7. **Avaliação:** Considerada um ato dinâmico que qualifica o PPP, oferecendo subsídios para a reflexão e ação coletiva, devendo ser democrática e inclusiva.

No âmbito do projeto político-pedagógico de um curso universitário, diversas decisões devem ser tomadas, tais como a definição de objetivos e perfis profissionais, a seleção de conteúdo, metodologias de ensino, recursos didáticos e métodos de avaliação.

É imperativo analisar as condições reais de trabalho, otimizar os recursos disponíveis, administrar o tempo para o desenvolvimento das atividades e coordenar esforços em direção a objetivos futuros. A concepção de um projeto pedagógico surge quando se reconhecem as possibilidades de resolver problemas identificados ao longo do processo educativo (Veiga, 2004).

No âmbito universitário, o elemento central é o ser humano, que se manifesta em diferentes categorias, incluindo dirigentes, docentes, técnicos e alunos. Esses indivíduos constituem a essência da instituição, dotados de capacidade de ação, inteligência e vontade, sendo, portanto, imprescindível que a gestão esteja centrada nas pessoas, as quais têm a capacidade de produzir os recursos e resultados necessários (Peter; Therrien; Peter, 2004).

Veiga (2003, p. 19- 23) acredita que a construção de um projeto político pedagógico bem estruturado os fundamentos devem ser categorizados em três pressupostos principais: filosófico-sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos, sendo que cada um trata:

Pressupostos filosófico-sociológicos destacam a educação como um compromisso do Estado com a sociedade, visando formar cidadãos participativos que se encaixem nos ideais da comunidade. A educação é percebida como um processo que conecta as relações sociais, culturais e educacionais; epistemológicos enfatizam que o conhecimento é construído e transformado coletivamente. Isso implica que o processo educacional deve promover a socialização e democratização do saber, incentivando a participação ativa dos indivíduos; didático-metodológicos defendem a participação dos alunos na construção crítica dos conteúdos, utilizando técnicas de ensino e pesquisa que valorizem as relações solidárias e democráticas.

Em resumo, esses pressupostos fundamentam a ideia de um PPP que promove uma educação mais inclusiva, participativa e comprometida com a formação cidadã e crítica dos indivíduos. O que debatemos uso as palavras de Veiga (1995, *apud* Cavallet, 1999, p. 31), que diz que a proposta pedagógica ou o projeto de um curso é um processo contínuo de reflexão e discussão dos problemas da escola, visando encontrar alternativas viáveis para alcançar seus objetivos. É um processo democrático que busca definir coletivamente a organização do trabalho pedagógico. Gadotti (1992) citado por Cavallet (1999, p.65) afirma que o PPP deve ter uma direção política e está sempre em evolução, sendo etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

De acordo com Gadotti (1994):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores (Gadotti, 1994, p. 579).

No âmbito do projeto político-pedagógico de um curso universitário, diversas decisões devem ser tomadas, tais como a definição de objetivos e perfis profissionais, a seleção de conteúdo, metodologias de ensino, recursos didáticos e métodos de avaliação.

É imperativo analisar as condições reais de trabalho, otimizar os recursos disponíveis, administrar o tempo para o desenvolvimento das atividades e coordenar esforços em direção a objetivos futuros. A concepção de um projeto pedagógico surge quando se reconhecem as possibilidades de resolver problemas identificados ao longo do processo educativo

O desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico se configura como um percurso repleto de desafios que a escola deve enfrentar. É fundamental estabelecer um ambiente propício para o diálogo, debate e reflexão coletiva, visando uma compreensão abrangente que oriente a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade (Gadotti, 1994).

Portanto, conclui-se que a elaboração do Projeto Político Pedagógico transcende os limites físicos da instituição educacional. É essencial que este projeto busque constantemente a participação dos diversos atores sociais, visando promover a construção de perspectivas críticas e capacitar profissionais para atender de forma mais eficaz às necessidades da sociedade.

4 A UNILAB EM FOCO

4.1 Para quê e para quem?

A experiência colonial que devastou, a América Latina, o Brasil em particular, e os países do continente africano deixou um legado duradouro e perverso nesses territórios. Brasil, Guiné, Moçambique, Angola, Cabo Verde e Timor-Leste compartilham não só a língua do colonizador. Muito, além disso, enfrentam, até hoje, desafios socioeconômicos semelhantes, como a pobreza, profundas desigualdades sociais, acesso limitado a serviços básicos, como saúde, educação, à alimentação digna, moradia, sem falar das questões econômicas, que afetam diretamente a distribuição de recursos e oportunidades.

Embora tenham enfrentado desafios semelhantes quanto aos aspectos relatados acima, creio não ser possível colocar em patamar de igualdade a devastação colonial que se abateu sobre o continente africano sofreu. A rigor, a África de conjunto, ainda que de forma desigual e combinada, foi atingida por ondas colonizadoras. Senão, vejamos no parágrafo seguinte.

No primeiro período colonial, marcado pela apropriação de terras nas Américas, parte do continente africano, viram suas populações serem desumanizadas por meio da escravização. Foi negra a mão de obra que alimentou, junto à escravização indígena, os processos de saques de riquezas naturais e os sistemas agrícolas de plantation. Já na segunda rodada colonial – que foi do final do século XIX até as revoluções anticoloniais que se deram no pós- segunda guerra – foram os territórios africanos diretamente tomados pelos imperialismos europeus.

Longe de querer reduzir nosso continente irmão à imagem da miséria e do atraso - como se se não fosse possível produzir uma imagem positiva de África –, minha intenção é de destacar que o projeto colonial marcou a vida daquele continente e das ex-colônias portuguesas, assim como atravessa a nossa vida de brasileiro(a). Com efeito, são séculos de intervenções desastrosas que desestabilizaram territórios, desorganizaram sociedades, geraram profundos impactos ambientais e produziram animosidades que desaguaram em algumas guerras civis,

Apesar de terem enfrentado processos “semelhantes” de colonização, racialização e pilhagem de riquezas, é fundamental reconhecer suas distinções históricas e contextuais, bem como as estratégias específicas que cada país adotou para enfrentar seus desafios de desenvolvimento.

É exatamente dialogando com a necessidade de mitigar e superar os efeitos da tragédia colonial que nos une – por meio da produção científica e cultural e em regime de

solidariedade e cooperação entre o Brasil e os países lusofônicos de África – que surge a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira – UNILAB, Universidade Pública Federal, sancionada na Lei n.º 12.289 em 20 de julho de 2010, assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

A criação da UNILAB em Redenção, Ceará, não apenas cumpre as metas do programa REUNI para desenvolver áreas com poucas instituições de ensino superior – o que era o caso do Maciço do Baturité – como também é significativa por estar localizada em um marco nacional da libertação de escravos (Brasil, 2010).

Figura 2 – *Campus Liberdade* – Redenção-Ce



Fonte: Internet (2023)

Ao propor a criação da UNILAB, o governo brasileiro se abre para países, territórios e comunidades da África, Ásia e Europa que têm o português como língua oficial ou de expressão. Baseada nos princípios de apoio mútuo, a universidade busca estabelecer e fortalecer espaços de educação, produção e disseminação de conhecimento com relevância social. Embora possa expandir-se para outros parceiros a longo prazo, a prioridade está na integração com países africanos para atender às suas necessidades de desenvolvimento nacional descentralizado (Brasil, 2010).

A universidade busca, em específico, construir uma ponte histórica e cultural entre Brasil e países de língua portuguesa, majoritariamente os da África, capaz de buscar e compartilhar soluções inovadoras para processos históricos similares (Brasil, 2010).

Diante disso a UNILAB tem como missão:

Produzir e disseminar o saber universal de modo a contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de expressão em língua portuguesa - especialmente os africanos, estendendo-se progressivamente a outros países deste continente - por meio da formação de cidadãos com sólido conhecimento técnico, científico e cultural e comprometidos com a necessidade de superação das desigualdades sociais e a preservação do meio ambiente. (Brasil, 2010, s. p.)

Tendo como objetivo geral “promover, por meio de ensino, pesquisa e extensão de alto nível e em diálogo com uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e crítica, a formação técnica, científica e cultural de cidadãos aptos a contribuir para a integração entre Brasil e membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e outros países africanos visando ao desenvolvimento econômico e social” (Brasil, 2010).

Seus objetivos específicos baseiam-se em:

Atuar em áreas estratégicas que permitam a produção de conhecimento e a formação de estudantes brasileiros e de países de expressão em língua portuguesa comprometidos com o projeto de cooperação solidária Sul-Sul;
Promover mobilidade acadêmica e intercâmbio com diversas instituições científicas, acadêmicas e culturais (nacionais e internacionais) em todas as áreas do saber, ampliando e potencializando o avanço do conhecimento e da cultura;
Incorporar às práticas docentes e acadêmicas uma visão epistemológica coerente com a complexidade dos saberes (formais e informais, científicos e tradicionais) e promotora da integração de atividades artísticas, culturais e esportivas no processo formativo;

Desenvolver recursos pedagógicos e metodologias que permitam a apropriação, por docentes e estudantes, das tecnologias da informação e da comunicação em todas as atividades acadêmicas – ensino, pesquisa e extensão;
Adotar princípios de gestão que assegurem organização e estrutura acadêmica democráticas e integradoras das diversas áreas do conhecimento. (Brasil, 2010, s. p.)

Para alcançar esse objetivo, os eixos que guiarão as atividades da nova universidade serão definidos com base nas principais demandas dos países em termos de formação. Dessa forma, a universidade inicialmente se concentrará nas áreas de Agricultura, Energia e Tecnologias de Desenvolvimento Sustentável, Formação Docente, Gestão Pública e Saúde Coletiva. Ao mesmo tempo, será promovida a formação integral dos estudantes por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, resultando na criação de programas educacionais com abordagens trans e interdisciplinares (Brasil, 2010).

Nessa linha, a Comissão de Implantação da UNILAB realizou, um levantamento sobre temas e problemas comuns ao Brasil e aos países parceiros, sobretudo os africanos, com

base em estudos elaborados por consultores, em viagens de trabalho e, ainda, em apresentações e debates sobre a UNILAB no Brasil e exterior¹ (Brasil, 2010).

Como resultado do levantamento, foram destacadas áreas que carecem de investimentos e atuação da universidade. São elas: a) saúde coletiva; b) educação básica; c) gestão pública; d) tecnologias e desenvolvimento sustentável; e) agricultura. Pela natureza e objetivos dessa pesquisa e como um elemento que justifica a criação do curso de Agronomia da UNILAB, a perspectiva apresentada para a agricultura é a seguinte:

A produção de alimentos de forma ecológica e socialmente sustentável, bem como sua distribuição, é estratégica em todo mundo, mas especialmente nos países africanos onde, segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU, 2010), está concentrada a maioria da população mundial em situação de precariedade alimentar. (Brasil, 2010, s. p.)

Nota-se, portanto, que, já no documento de diretrizes gerais, aponta-se um pensamento crítico na forma de conceber a agricultura. Não se trata apenas da questão agrícola, mas, de pensar essa atividade como um fato social. Essa perspectiva é reforçada pelos princípios adotados pela instituição que regem a formação ao nível superior: 01) desenvolvimento da ciência e da tecnologia, com caráter humano e social; 02) reconhecimento das diferenças como meio de cooperar e integrar; 03) reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial, religiosa, cultural, de gênero, entre outros.; 04) inclusão social com qualidade acadêmica; 05) interdisciplinaridade; 06) articulação teórico-prática; 07) articulação ensino-pesquisa-extensão;

Mais adiante, veremos como esses princípios não são “letra-morta” e se articulam com o projeto pedagógico do curso de agronomia da instituição, principalmente no que concerne à concepção, fundamentos, objetivos do curso e perfil de agrônomo(a) egresso(a). Também poderemos observar, no relato de experiência, que a relação teoria e prática – um dos princípios formativos para o ensino superior – é uma das principais preocupações ao longo da carreira do e da acadêmica do curso de agronomia da Unilab.

¹ Este levantamento foi realizado, entre 2008 e 2010, por meio de: (i) viagens do presidente e de outros membros da Comissão de Implantação da UNILAB a Dakar (Senegal) e a todos os países da CPLP (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, além de Macau), e também durante as Conferências Regional e Mundial de Educação Superior da UNESCO (realizadas em Cartagena/2008 e Paris/2009, respectivamente), quando foram contatadas representações governamentais, de universidades e outras instituições de ensino, da sociedade civil e de organismos multilaterais; (ii) estudos de membros da Comissão de Implantação, de seus colaboradores e da sua equipe assessora, constituída em cinco grupos de trabalho (um para cada grande área de conhecimento) integrados por professores da UFC, UFMT, UFERSA e FIOCRUZ. Além de estudos, foram realizadas visitas técnicas, oficinas e reuniões de trabalho, inclusive na região do Maciço do Baturité; (iii) análise de documentos e propostas recebidas de diversos países e instituições que apóiam a UNILAB. Após extensivo estudo e debate sobre este conjunto de informações, e em diálogo com a SESu/MEC, foram identificados os temas prioritários. Ver detalhes sobre as atividades da Comissão de Implantação no Anexo IV.

Essa visão crítica-humanista, no que tange à formação dos e das profissionais formadas pela Unilab, é reforçada pelas diretrizes que norteiam as políticas acadêmicas. Por razões de tempo e espaço, não irei falar de todas. No entanto, gostaria de destacar duas, as quais são muito caras para o debate contemporâneo que se faz acerca da formação dos e das profissionais das ciências agrárias, como debatido por Júnior (2010) e Furtado (1995). Falo aqui das políticas de ensino e extensão.

Vejamos o que o documento de diretrizes gerais aponta para as políticas de ensino: “fundamentada na interdisciplinaridade, flexibilização curricular, diálogo intercultural e interação teoria-prática, a política de ensino da UNILAB assenta-se em valores do ensino como prática de liberdade, que vê a educação a partir da contextualização do homem em sua história e realidade social, conforme a Pedagogia de Libertação, de Paulo Freire” (Brasil, 2010).

De acordo com esses valores, a universidade procura desenvolver, ao decorrer do processo formativo: competências técnico-científicas, valores humanísticos, competências sociais e interpessoais, competências de educação permanente.

Já na política de extensão e relações comunitárias, onde se fixa a grande questão em torno da formação do e da profissional de agronomia, as diretrizes gerais da UNILAB trazem que:

A extensão será o ponto de partida das atividades acadêmicas, fazendo ensino e pesquisa fundamentados e integrados à realidade social e sem detrimento da capacidade de desenvolver tecnologia e inovação. Entende-se, portanto, a extensão como um *momento e segmento da produção acadêmica*, muito além da mera difusão de conhecimento. Por meio da extensão a UNILAB promoverá, portanto, a *característica de universidade comprometida com seu entorno e circunstâncias*, efetuada por meio da constante interação dialógica com diversos segmentos e atores da sociedade (Brasil, 2010, s. p.).

Esta estará assentada, portanto, nos princípios da a) interação dialógica e respeito a diversidade e identidade cultural; b) interdisciplinaridade; c) valorização da investigação e da tecnologia, e por fim, d) como ação transformadora.

A política de extensão se propõe estar fortemente articulada à realidade demandas locais, portanto, com a região do maciço de Baturité. Essa afirmação pode ser constatada na seguinte passagem:

As visitas realizadas pelo presidente e por membros da Comissão de Implantação da UNILAB a diversos países da CPLP, bem como o contato com diversos setores e atores sociais da região do Maciço, denotaram forte interesse da sociedade na interlocução com a universidade, mostrando enorme potencial de construção da pesquisa e do ensino com apoio em demandas regionais. (Brasil, 2010, s. p.)

E, para operacionalizar uma política de extensão que efetivamente incorpore os sujeitos do território em seu cotidiano, as documento de diretrizes gerais propõe a:

Criação de um “Conselho Social da UNILAB” com representantes de diversos setores sociais da região do Maciço (órgãos e instituições públicas, setor privado, ONGs, sociedade civil organizada) a fim de promover e garantir espaços de interação entre universidade e sociedade. (Brasil, 2010, s. p.)

Do ponto de vista prático, no caso da formação profissional em agronomia, os princípios preconizados pela política de extensão da instituição, como analisaremos mais a frente, ganharam cores vivas principalmente nas disciplinas de práticas agrícolas, lugar, por excelência, da tentativa materializar a relação entre teoria e prática em territórios da agricultura familiar presentes na região do maciço de Baturité e do semiárido cearense na sua totalidade.

4.2 O Projeto Pedagógico do Curso

Antes de adentrarmos no debate central desse tópico, acho importante resgatar os aspectos que, em suma, nos levaram às questões atuais em torno da formação do e da agrônoma, justificando a importância do assunto aqui debatido.

Neste sentido, faz-se necessário resgatar que a profissão do agrônomo surge exatamente frente a uma demanda da sociedade por um profissional capacitado a aplicar o pacote tecnológico vendido pela Revolução Verde, ou seja, um profissional exclusivamente tecnicista. Esse modelo de formação e, conseqüentemente, profissional passou isento de críticas, pelo menos dentro da academia, até a atuação questionadora da Federação de Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB).

Historicamente, a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB) debate o tema nos seus espaços. Cavallet (1996, p.29-30), em Cruz das Almas–BA, declarou que “as escolas de agronomia do Brasil, com destaque nas últimas três décadas, tem doutrinado seus alunos a serem fiéis servidores do ingrato modelo econômico aplicado no campo, com resultados catastróficos para a ecologia e a sociedade.”

Ocorre que com os efeitos colaterais negativos da Revolução Verde e a não resolução da questão agrária brasileira, tornou-se urgente pensar em ações mitigadoras do ponto de vista ambiental, da segurança alimentar e do acesso democrático à terra, o que, por efeito, levou à necessidade de (re)pensar a formação do e da profissional em agronomia.

Furtado (1995), numa pesquisa sobre os desafios da formação do(a) profissional das ciências agrária da Universidade Federal do Ceará (UFC), em especial do curso de agronomia – a maior e mais tradicional escola de formação de agrônomos(as) do estado – já

apontava, no marco de uma formação deficitária e descolada da realidade agrária, para a necessidade urgente da “reformulação dos conteúdos programáticos dos cursos básicos, para que estes possam ser voltados de fato para um embasamento das disciplinas profissionais e tendo como referência maior o projeto formativo”.

Nesse estudo, o autor constrói uma espécie do que seria um programa político-pedagógico – compreensão da realidade do percurso acadêmico dos e das futuras profissionais das ciências agrárias, orientações e tarefas – com consequências para repensar o caminho formativo de agrônomos(as). Acredito ser importante replicá-las aqui, porque Furtado esteve diretamente envolvido na construção do PP do curso de agronomia da Unilab. Defendia:

- a) Um maior aprofundamento na área pedagógica, por parte dos coordenadores de curso e professores, especialmente no tocante às novas tendências no trato com o currículo e nos sistemas de avaliação;
- b) Um maior conhecimento sobre a dinâmica da agricultura e sua relação com o mercado de trabalho;
- c) Com a ajuda dos segmentos produtivos e dos setores públicos (estado e municípios), criar uma estrutura por meio de convênios, a fim de respaldar aulas práticas (nas propriedades), onde profissionais experimentados desses segmentos participem com os docentes;
- d) Criação de estágios de convivência nas comunidades agrícolas carentes, especialmente no período de férias;
- e) Implantação de um programa de formação de recursos humanos na Universidade, com vistas, principalmente, à criação de um quadro de professores com conhecimento da realidade agrícola e rural da Região;
- f) Criação de um colegiado formado por professores, alunos, agricultores e trabalhadores rurais, representantes das Organizações Não Governamentais e Governamentais ligadas aos setores agrícola e rural, representações dos profissionais das Ciências Agrárias, objetivando suas participações nas discussões de um novo projeto formativo, sua implantação e manutenção;
- g) Implantação de uma disciplina introdutória no primeiro semestre do curso e prolongando-se até menos o 4º. semestre, tendo por fim que os alunos conheçam seus direitos e deveres na Universidade, as relações entre o que é ensinado e a prática profissional (ensino, pesquisa e extensão) e todas as atividades desenvolvidas pelos agricultores, trabalhadores rurais e técnicos numa propriedade. Esta disciplina deveria proporcionar atividades curriculares práticas durante o período letivo ou durante as férias, alternando-se com o segmento teórico, obviamente antes da atividade supervisionada (estágio curricular obrigatório ou curso de disciplinas obrigatórias);
- h) Implantação de um comitê de extensão, com ligações com o Centro Acadêmico e a Coordenação de Extensão do Centro de Ciências Agrárias, formado por representações de alunos de todos os semestres, visando assessorar tecnicamente comunidades rurais, conhecer a realidade rural, além de prestar serviços mediante projetos de extensão;
- i) Antecipar no currículo a atividade supervisionada, para que ela não se limite ao último semestre do curso, diminuindo a distância entre teoria e prática (Furtado, 1995, p. 25).

Assim, explicando com outras palavras Furtado (1995) defendia a implantação de uma abordagem abrangente e holística para o desenvolvimento do ensino agrícola, visando

aprimorar não apenas a formação técnica, mas também a compreensão da realidade rural e a capacidade de intervenção dos futuros profissionais.

A busca por um maior aprofundamento na área pedagógica e a integração das novas tendências no currículo e nos sistemas de avaliação demonstram um compromisso com a qualidade do ensino e a atualização constante das práticas educacionais. Além disso, a promoção de estágios de convivência nas comunidades agrícolas carentes e a criação de uma estrutura de apoio por meio de convênios com os setores produtivos e públicos destacam a importância de uma formação mais contextualizada e voltada para as necessidades reais do mercado de trabalho e das comunidades atendidas.

A proposta de implantação de um programa de formação de recursos humanos na universidade e a antecipação da atividade supervisionada no currículo evidenciam a preocupação em formar professores qualificados e preparar os alunos para os desafios do campo, reduzindo a distância entre teoria e prática.

Por fim, a criação de um colegiado e de um comitê de extensão, com a participação de diversos atores interessados, ressalta a importância do diálogo e da colaboração na definição e implementação de um projeto formativo mais inclusivo, participativo e voltado para o desenvolvimento sustentável das áreas rurais.

Corroborando com essas observações e reflexões, reconhecendo as novas dinâmicas de trabalho e as novas concepções de conhecimento resultantes delas, é evidente a obsolescência do modelo de cursos que se afastam da realidade socioeconômica e cultural. Isso demanda a implementação de projetos político-pedagógicos contextualizados e alinhados com as demandas contemporâneas (Filho, 2010).

É importante ressaltar que o autor acima escreveu uma tese intitulada O projeto formativo do Engenheiro Agrônomo no curso de Agronomia da UFC em Fortaleza, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará em 2010. Nela, chama atenção os depoimentos de docentes e estudantes do referido curso, principalmente desses últimos acerca do desequilíbrio acentuado entre carga horária teórica e atividades práticas ao longo do itinerário formativo.

No mesmo trabalho, percebeu-se também a existência de uma tensão e embate ideológico sobre as tendências formativas existentes no curso de agronomia da UFC. Sobre este aspecto, as representações estudantis defendem que predomina no curso a tendência do agronegócio em detrimento da agricultura familiar.

Somente a partir desse debate crítico acerca da necessidade de formação de um novo profissional de agronomia que podemos compreender o surgimento do curso de Agronomia da UNILAB, trazendo como base da sua concepção alguns princípios como:

- j) O foco da formação é a análise dos sistemas agrícolas e suas transformações ao longo do tempo. Isso implica privilegiar os processos em vez de temas pontuais, visando resolver os problemas da produção agrícola. O curso adota uma abordagem processual, centrada na articulação de procedimentos para enfrentar os desafios práticos, sem depender de receitas tecnológicas prévias;
- k) Os agrônomos formados pela UNILAB devem compreender tanto os conhecimentos científicos quanto os conhecimentos de senso comum dos agricultores. A formação leva em conta que os agricultores, em sua maioria, não possuem formação científica, mas são os responsáveis pelas decisões e consequências na agricultura. Portanto, é essencial valorizar o conhecimento dos agricultores e integrá-lo ao conhecimento científico.
- l) Os conteúdos do curso abordam três aspectos principais da agricultura como um fenômeno social: a construção social das técnicas agrícolas, seu uso na sociedade e seus impactos no mundo social e natural.
- m) A formação dos alunos se orienta ao atendimento das necessidades de assistência da maioria dos agricultores, justificado no imperativo do uso democrático dos recursos públicos. A análise das unidades de produção mercantil de maior tamanho deverá ser feita por comparação àquelas dos camponeses ou agricultores familiares. (Furtado, 1995, p. 12).

O item "b" traz aspectos fundamentais, que mais afrente serão debatidos pontualmente, mais de início demonstra a busca da superação do paradigma em que o homem do campo é tratado apenas como um "objeto" e não como um sujeito do processo de mudança de sua própria realidade. Como já dizia Freire (2006, p. 62): “mais que um técnico frio e distante, um Engenheiro Agrônomo-educador que se compromete e se insere com os camponeses na transformação, como sujeito, com os outros sujeitos”.

A fundação desse curso fundamenta-se na crescente demanda do setor agrícola, o fato de a maior parte dos cursos de Agronomia estarem concentrados no Sul e Sudeste, necessitando de mais agrônomos formados na região Nordeste e por fim pela necessidade do desenvolvimento do setor agrícola dos países envolvidos no projeto da UNILAB.

Assim, considera-se que a justificativa principal para a criação do curso de Agronomia na UNILAB baseia-se na necessidade de criação de um curso de características inovadoras, capaz de formar profissionais aptos a compreender a agricultura como fato social. Ou seja, não se justificaria se fosse apenas mais um curso de Agronomia, mas sim por se propor a ser um curso renovado (Brasil, 2013).

Neste sentido, a construção do PP do curso de Agronomia parte da premissa apontada por Veiga (1995), conforme mencionado por Cavallet (1999, p. 32):

A construção de projetos de cursos justifica-se pelas mudanças estruturais da sociedade contemporânea que impõem verdadeiras revoluções nas relações de

trabalho, nas concepções de conhecimento e, em consequência, nas instituições educativas; pela necessidade de contrapor-se à organização de cursos de forma autoritária, descentralizando decisões e valorizando a participação de alunos e professores; pelo esgotamento do modelo de cursos distanciados da realidade socioeconômica e cultural exigindo, portanto, projetos contextualizados e consequentes

É pensando nisso, que a política de ensino do curso de Agronomia da UNILAB busca fundamentar-se na interdisciplinaridade, flexibilização curricular, diálogo intercultural e interação teoria-prática, e assenta-se em valores do ensino como prática de liberdade, que vê a educação a partir da contextualização do homem em sua história e realidade social, conforme a pedagogia de libertação, de Paulo Freire.

O PP do curso de Agronomia da UNILAB busca através da sua política de ensino superar o que Furtado (1995) já havia identificado como gargalos da formação:

Não existe uma integração do ensino e da pesquisa à realidade social (extensão), da qual a Universidade emerge e onde está inserida; o projeto de formação dos cursos objetiva o preparo técnico-científico fragmentado, o profissional a ser empregado pelo Estado, o especialista (pesquisador e extensionista) desligado da realidade na qual ele vai atuar; o currículo dos cursos não se preocupa com a construção de um núcleo epistemológico, ou seja, de disciplinas que propiciem aos alunos os conhecimentos estruturais e basilares da área e são fundamentais para a sua vida na sociedade atual e para o exercício de determinadas atividades; o processo de ensino-aprendizagem é fragmentado, não está voltado para o fundamental das disciplinas que compõem a proposta curricular. Não existe a preocupação com a interdisciplinaridade (Furtado, 1995, p. 26).

A concepção mais difundida de interdisciplinaridade é a integração entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação e a segmentação do conhecimento. Isso envolve uma colaboração entre especialistas de diferentes áreas de conhecimento para discutir um tema ou resolver um problema, visando uma compreensão mais ampla da realidade (Brasil, 2013).

Por meio da implementação adequada da política educacional, os objetivos do curso de formação profissional serão alcançados. Em geral, o Projeto Pedagógico (PP) visa promover atividades de ensino e consultoria rural para capacitar profissionais na descrição e análise de sistemas agrícolas. Isso inclui o fornecimento de suporte aos agricultores, levando em conta suas restrições e as questões globais que afetam a agricultura contemporânea (Brasil, 2013).

Para tanto traz como objetivos específicos:

- a) Proporcionar uma elevada formação no campo da Agronomia, como ferramenta necessária à atuação profissional;
- b) Desenvolver a capacidade de estimular processos de inclusão social e de fortalecimento da cidadania, por meio de ações integradas, que tenham em conta as dimensões: ética, social, política, cultural, econômica e ambiental;
- c) Formar profissionais aptos a promover, orientar e administrar a utilização dos fatores de produção, com vistas a racionalizar a produção vegetal e animal, em harmonia com o ecossistema;

- d) Estimular os alunos para a elaboração e execução de projetos técnicos ou de pesquisa científica que visem a garantir a reprodução das famílias de agricultores, eliminar as desigualdades sociais e conservar os recursos sociais e naturais;
- e) Desenvolver ações que levem à conservação e recuperação dos ecossistemas e ao manejo sustentável dos sistemas agrícolas, visando a assegurar que os processos produtivos agrícolas não causem restrições à continuidade das práticas agrícolas no longo prazo;
- f) Colocar o futuro profissional em contato com as diversas áreas de atuação da agronomia;
- g) Compreender a lógica dos agricultores ao manejar seus sistemas agrícolas;
- h) Compreender, criar, manter, estimular e apoiar iniciativas de desenvolvimento rural sustentável;
- i) Articular saberes e práticas de tal forma a oferecer alternativas para os produtores rurais para a solução de seus problemas;
- j) Compreender as relações entre a localidade e a globalidade no manejo dos sistemas agrícolas;
- k) Compreender as relações entre os sistemas agrícolas e os outros aspectos das sociedades modernas;
- l) Incorporar o pensamento científico, na sua lógica e práxis, na formação dos agrônomos (Brasil, 2013, s. p.).

Em diálogo com as concepções, fundamentos e objetivos do curso, o PP propõe a construção de um perfil alternativo de um profissional egresso. Não se trata mais de um profissional estritamente tecnicista, desconectado das realidades locais, descomprometido com a temática socioambiental e dono do saber.

Destacamos aqui alguns dos aspectos mais significativos do perfil do egresso:

Os profissionais formados sejam capazes de articular conhecimentos e tecnologias, aprendendo-os por conta própria, se necessário, adequando-os aos agricultores para a resolução de seus problemas;

Os profissionais formados tenham elevada capacitação, com uma formação que permita uma visão clara sobre as questões relacionadas à agricultura e ao meio ambiente e, sobretudo, sobre as questões de caráter humano envolvidas;

Os profissionais formados sejam capazes de atender ao desafio de auxiliar os agricultores na realização de suas expectativas como agricultores e cidadãos;

Os profissionais formados sejam capazes de compreender integralmente os sistemas agrícolas, nos seus aspectos técnicos, sociais e ambientais;

Os profissionais formados sejam capazes de compreender os sistemas de conhecimento dos agricultores e suas relações com os conhecimentos científicos (Brasil, 2013, s. p.).

Na análise do perfil profissional do egresso, presente no PP, podemos perceber as características inerentes a esse novo profissional, como, por exemplo, o caráter humanístico, que, na minha perspectiva, é algo que merece destaque à medida que possibilita ao profissional uma visão geral sobre o contexto social onde está inserido o agricultor, respeitando seus conhecimentos e seus costumes.

Característica inerente a esse profissional é a sua preocupação com as questões pertinentes à agricultura e ao meio ambiente. A urgência em implantar técnicas agrícolas de baixo impacto ambiental é evidente, especialmente considerando que o setor agropecuário brasileiro figura como o principal emissor de gases de efeito estufa no país, conforme dados do

Sistema de Estimativas de Emissões e Remoções de Gases de Efeito Estufa. Além disso, segundo o Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz, o Brasil destaca-se como o maior consumidor mundial de agrotóxicos.

A agricultura industrial – ou o agronegócio – é responsável, segundo Raj Patel (2017), pela sexta extinção em massa de espécies do planeta – a quinta extinção foi há 65 milhões de anos –, decorrente da redução da biodiversidade pelo desmatamento e a contaminação por fertilizantes e outros químicos, criando zonas mortas no mar. (Patel, 2017, p. 20).

Para auxiliar na formação desse profissional, o curso detém de uma organização curricular onde os conteúdos estão divididos em três categorias, conteúdo básico, conteúdo complementar e conteúdo geral. No primeiro, estão presentes os temas para o desenvolvimento da capacidade profissional em analisar os sistemas agrícolas; no segundo, estão presentes os temas que podem auxiliar na melhor assimilação dos conteúdos básicos. Por fim, no terceiro, encaixam-se os conteúdos relacionados a uma formação cultural mais ampla (Brasil, 2013).

A estrutura curricular deve estar alinhada aos objetivos do curso, portanto, é principalmente fundamentada na descrição, análise e manejo dos sistemas agrícolas presentes no meio rural, utilizando exemplos concretos dos agricultores como base. As disciplinas devem abordar tanto os aspectos sociais quanto ambientais. Para isso é necessário integrar tanto a ecologia quanto a antropologia e os estudos sociais (Brasil, 2013).

Abordando ainda a organização curricular, é importante ressaltar a sua conexão com a pesquisa e a extensão. Lembrando que o curso de Agronomia é voltado para a realidade do agricultor familiar, a pesquisa e a extensão também devem ter os olhos voltados para esse foco, sendo atividades que devem desenvolver o pensamento científico, crítico e questionador em diálogo com as demandas da agricultura familiar. Isso implica compreender os processos históricos que contribuíram para a construção do conhecimento científico, de modo que todos os conceitos discutidos na universidade sejam analisados considerando sua trajetória histórica e contexto em que são desenvolvidos (Brasil, 2013). Só assim o aluno conseguirá perceber na realidade do agricultor um campo fértil para a pesquisa, integrando a pesquisa com as demandas práticas reais dos agricultores, atingindo com êxito o papel da pesquisa e extensão.

Todo esse processo baseia-se em uma política de ensino que possui como elementos fundamentais: interdisciplinaridade, flexibilização curricular, diálogo intercultural e interação teoria-prática. Esses elementos constituem a base para o desenvolvimento do curso de Agronomia, que adota uma abordagem inovadora centrada no aluno como protagonista da aprendizagem e no professor/tutor como facilitador. Essa concepção pedagógica visa articular

dinamicamente as relações entre trabalho e ensino, prática e teoria, e ensino e comunidade (Brasil, 2013). Dessa maneira o professor:

Não se restringe em dar aula, transmitindo conteúdos carregados de ideologias. Em especial, o saber curricular que os traz para o interior da elaboração do currículo, tornando-os agentes ativos na organização e determinação do que deve ser ensinado, o como é o porquê determinado conjunto de conhecimentos estão presentes no currículo, envolvendo-os em um processo maior que é a organização do curso na totalidade (Filho, 2010, p. 30).

A interdisciplinaridade é enfatizada como um elemento essencial, a ser realizada por meio de um planejamento conjunto e participativo, visando o desenvolvimento de competências, valores, atitudes e habilidades importantes para a adaptação ao mundo do trabalho em constante mudança. Isso requer uma ação pedagógica articulada por parte de todo o corpo docente, integrando diferentes saberes e promovendo uma colaboração efetiva entre todos os envolvidos no processo educacional (Brasil, 2013).

Azevedo, Zuliani e Amorim (2016) em um artigo intitulado “A formação profissional no Instituto de Desenvolvimento Rural da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira: uma opção pelo campesinato com enfoque agroecológico”, apresentado no I Congresso Nacional de Educação em Agroecologia, onde se tinha como explicitar o projeto formativo dos profissionais de Ciências Agrárias do Instituto de Desenvolvimento Rural – IDR/Unilab, descrevem sobre perfil do professor que deveria compor o IDR, os e as autoras afirmam que:

Os professores do IDR devem possuir elevada competência técnica, por ser a única forma de compreender as potencialidades e limites da ciência na solução dos problemas concretos da sociedade. Entretanto, isso só se estabelecerá se junto ao conhecimento técnico se coloca a compreensão dos contextos sociais dessas mesmas técnicas. Deve haver, portanto, no perfil dos nossos professores, uma mescla entre capacidade científica e habilidade pessoal em conectar cada campo de conhecimento com todos os outros campos necessários à compreensão dos sistemas agrícolas. Em outras palavras, os professores devem estar aptos a articular conhecimentos, além da competência técnica em uma determinada área (Azevedo; Zuliani; Amorim, 2016, 04).

Os mesmos autores colocam que outro aspecto fundamental na escolha de um professor relaciona-se ao seu comportamento como tal. O projeto pedagógico necessita de um professor aberto e que saiba que o foco do ensino deve ser o que se aprende, e não o que se ensina. Entendemos ser esse o aspecto com menor possibilidade de avaliação durante o concurso área (Azevedo; Zuliani; Amorim, 2016).

Neste sentido, é pensando os elementos fundamentais da política de ensino previstos no PP do curso de Agronomia da UNILAB – interdisciplinaridade, flexibilização curricular, diálogo intercultural e interação teoria e prática – bem como o diálogo desses com

papel que ocupa a pesquisa e a extensão, que gostaria de pautar a importância das disciplinas de práticas agrícolas dentro da estrutura curricular e, portanto, para a formação profissional de novos e novas agrônomas.

A escolha por priorizar a análise dos componentes curriculares de práticas agrícolas parte da minha compreensão de que elas são o diferencial dentro do currículo. Faço essa afirmação em dois sentidos.

O primeiro é que, se existe, na UNILAB, algo perceptivelmente distinto das escolas e faculdades tradicionais de Agronomia, este seria a presença das disciplinas (as práticas agrícolas) que trazem a dimensão da prática – tão deficitária na formação do(a) agrônomo(a), como afirmou Filho (2010) e Furtado (1995) – em contato com a teoria. E mais: numa tentativa de construir uma ponte permanente com os territórios da agricultura familiar, vendo o(a) agricultor(a) familiar como um sujeito portador e construtor de conhecimentos e não como uma figura de atraso que deve ser superado ao longo do desenvolvimento histórico.

O segundo tem a ver com o peso, em termos de carga horária e distribuição ao longo do curso, que é atribuído às disciplinas de práticas agrícolas. A meu ver, essa importância dialoga com aquilo que a categoria de intencionalidade presente nos projetos políticos-pedagógicos e o caráter de não neutralidade do currículo (Veiga, 2006).

Se elas existem em quase todos os trimestres, excetuando os dois últimos, é porque há uma profunda razão de ser. A meu ver: a busca por formar um(a) agrônomo(a) tecnicamente qualificado, dotado de um saber fazer de caráter prático, preocupado com as questões que estruturam a realidade agrária (a existência da agricultura familiar, o acesso à terra, os conflitos no campo, a segurança e soberania alimentar e questão ambiental). As disciplinas de práticas – não apenas elas – são os espaços pedagógicos onde se faz essa disputa por um novo e uma nova agrônoma. Azevedo, Zuliane e Amorim (2016, p.06) corroboram com essa percepção quando escrevem que:

As práticas agrícolas são verdadeiramente espaços de aproximação do estudante com o agricultor e com sua realidade cotidiana. Não somente nos aspectos relacionados à produção, mas também em aspectos socioambientais, culturais e políticos. Espaços esses muito difíceis de serem compreendidos apenas em aulas, textos, pesquisas, livros, provas, ou seja, na prática, docente tradicional.

É na análise delas que vamos nos ater agora. Neste primeiro momento, tratarei da dimensão que elas ocupam dentro da organização e estrutura curricular.

As práticas agrícolas somam uma carga horária de 1.040 horas, correspondendo aproximadamente a 24% da carga horária total do curso. Essas estão distribuídas ao longo de

treze trimestres, abordando diferentes temas fundamentais para formação do e da agrônoma, como podemos ver a seguir.

A disciplina, no 1º trimestre, tem como foco apresentar os tipos de agricultura e suas expressões na paisagem, introdução às categorias de agricultores e introdução ao mundo do trabalho do agrônomo(a); do 2º ao 4º trimestre, apresenta-se os temas relacionados ao cultivo e criação de espécies de interesse para a agricultura; 5º trimestre, trabalha-se os temas de agricultura e ambiência, ações impactantes e impactos ambientais; 6º trimestre, o foco da disciplina são as atividades não agrícolas na agricultura familiar camponesa, a pluriatividade e multifuncionalidade; 7º trimestre, visa apresentar os circuitos alimentares: troca, distribuição e comercialização de produtos da agricultura; 8º ao 13º trimestre, a disciplina visa a vivência técnica e extensão rural (Brasil, 2013).

O quadro 1 apresenta como Azevedo (*no prelo*), propôs a organização das disciplinas quanto aos seus objetivos, agrupando-as em quatro blocos temáticos: 01) – introdutório; 02) – vivência; 03) vivência em temas específicos; 04) vivência e intervenção.

Quadro 1 – Apresentação da divisão da Disciplina de Práticas Agrícolas, de acordo com seus objetivos

Bloco	Ementa	Conteúdo Curricular	Objetivo/Prática
Bloco I Introdutório	Tipos de agricultura e suas expressões na paisagem. Introdução às categorias de agricultores. Introdução ao mundo do trabalho do agrônomo.	Práticas Agrícolas I	Objetiva colocar os alunos que iniciam o curso em contato com agricultores em assentamentos, acampamentos, organizações sociais, comunidades tradicionais, entre outros., no sentido de se aproximarem de suas realidades bem como do mundo do trabalho no qual deverão se inserir ao final do curso.
Bloco II Vivência	Cultivo e criação de espécies de interesse para a agricultura. Relações teoria-prática Primeira vivência.	Práticas Agrícolas II	Objetiva proporcionar aos alunos vivências na realização de operações agrícolas na Fazenda Piroás, preferencialmente. Busca-se neste ano de atividades (três trimestres consecutivos) que os alunos as realizem tais como acontecem no cotidiano de propriedade agrícola.
	Cultivo e criação de espécies de interesse para a agricultura. Relações teoria-prática. Segunda vivência.	Práticas Agrícolas III	
	Cultivo e criação de espécies de interesse para a agricultura. Relações teoria-prática. Terceira vivência.	Práticas Agrícolas IV	

Continua.

Quadro 1 – Apresentação da divisão da Disciplina de Práticas Agrícolas, de acordo com seus objetivos (*Conclusão*)

Bloco	Ementa	Conteúdo Curricular	Objetivo/Prática
Bloco III Vivência em Temas Específicos	Agricultura e ambiente. Ações impactantes e impactos ambientais. Passivo ambiental.	Práticas Agrícolas V	Objetiva o aprofundamento dos alunos nas questões relacionadas às relações socioambientais da agricultura. Possibilita um olhar crítico, bem como reconhecimento, descrição e análise das questões socioambientais em situações práticas nos sistemas agrícolas.
	Atividades não agrícolas na agricultura familiar camponesa. Pluriatividade e multifuncionalidade.	Práticas Agrícolas VI	Objetiva reconhecimento, descrição e análise das atividades não agrícolas realizadas nas unidades de produção dos agricultores familiares camponeses.
	Circuitos alimentares: troca, distribuição e comercialização de produtos da agricultura.	Práticas Agrícolas VII	Objetiva o reconhecimento, descrição e análise dos circuitos de troca e comercialização dos produtos produzidos pelos agricultores familiares camponeses.
Bloco IV Vivência e intervenção	Vivência em assistência técnica e extensão rural. Primeira etapa.	Práticas Agrícolas VIII	Objetivam durante um período maior (seis trimestres consecutivos) a prática dos alunos em atividades de assessoria direta a famílias de agricultores. Trata-se de atividades de ATER (assistência técnica e extensão rural) realizadas pelos alunos junto a comunidades ou assentamentos de agricultores. Estas atividades deverão ser realizadas em assentamentos (MST, FETRAECE, IDACE e INCRA), perímetros irrigados públicos federais, comunidades tradicionais, dentre outras, considerando a distância e a logística disponibilizada pela UNILAB (transporte e diárias). Além disso, os alunos deverão conhecer o Agronegócio através de visitas contextualizadas nas disciplinas.
	Vivência em assistência técnica e extensão rural. Segunda etapa.	Práticas Agrícolas IX	
	Vivência em assistência técnica e extensão rural. Terceira etapa.	Práticas Agrícolas X	
	Vivência em assistência técnica e extensão rural. Quarta etapa.	Práticas Agrícolas XI	
	Vivência em assistência técnica e extensão rural. Quinta etapa.	Práticas Agrícolas XII	
	Vivência em assistência técnica e extensão rural. Sexta etapa.	Práticas Agrícolas XIII	

Fonte: Azevedo (2016)

O mesmo autor compreende as práticas agrícolas como sendo:

Os instrumentos criados para que fosse possível a integração à prática dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas e vice-versa. Neste sentido não devem ser compreendidas como complementares às disciplinas teóricas, mas, ao contrário, é nesse grupo de disciplinas que devem ser colocadas as questões, dificuldades e desafios próprias do mundo concreto da produção. (Azevedo, 2016, p.6)

De maneira diferente, as Práticas Agrícolas não podem ser concebidas e ensinadas como simples exemplificações do que foi abordado nas disciplinas teóricas. Pelo contrário, é

nas disciplinas teóricas que deve residir a base científica para o entendimento das Práticas Agrícolas (Azevedo, no prelo).

Azevedo, Zuliani e Amorim (2016) concluem que as práticas agrícolas são verdadeiramente espaços de aproximação do estudante com o agricultor e com sua realidade cotidiana. Não somente nos aspectos relacionados à produção, mas também em aspectos socioambientais, culturais e políticos. Espaços esses muito difíceis de serem compreendidos apenas em aulas, textos, pesquisas, livros, provas, ou seja, na prática, docente tradicional.

Por fim, embora não esteja explícito nas ementas, a maioria das práticas agrícolas foi de experiências de campo em contato com comunidades e assentamentos rurais do semiárido cearense. Na próxima seção, irei tratar, por meio do relato de experiência, a importância desses componentes curriculares no meu itinerário formativo.

4.3 Um relato de experiência

4.3.1 De onde eu vim...

Considero importante apresentar, um relato de experiência de narrativa autobiográfica. Optei por essa metodologia por indicação da banca de qualificação. De início, minha pesquisa trabalharia com a realização de entrevistas junto à comunidade acadêmica (interna e externa). No entanto, os percalços do mestrado – quase todo realizado de forma virtual devido às diretrizes de prevenção e combate à pandemia de COVID 19; a perda precoce do meu orientador, professor, amigo e modelo profissional, Ribamar Furtado, juntamente com a partida súbita de meu irmão, causou um afastamento entre mim e a pesquisa. Muitas vezes, considerei desistir, por não saber qual caminho seguir. No entanto, apesar de todas as dificuldades, optei por prosseguir. Com o apoio da minha orientadora e da banca, conseguimos identificar as ações possíveis a serem realizadas no curto período que me restava.

Desconhecia essa metodologia ou modalidade de trabalho científico. Essa condição me colocou dúvidas quanto a minha capacidade de produzir um relato de experiência consistente. Por isso, me coloquei a estudar sobre o tema, lendo artigos, dissertações e conversando com colegas para me sentir mais segura e saber por onde começar e qual caminho trilhar. Como pontuei na metodologia, relatos de experiência mobilizam a dimensão do que foi vivido. Portanto, revisita memórias, afetos, seleciona recordações e trabalha com esquecimentos. Porque lembrar também é esquecer na medida que a memória é seletiva.

Pelo nível de individualidade e subjetividade envolvidas, há todo um debate recente se a construção de um relato de experiência é ou não uma metodologia científica, ou seja, se tem validade e eficácia para aquilo que convencionamos chamar de construção do conhecimento científico, que pretende falar de uma universalidade. Já realizei essa conversa na sessão de metodologia que está na seção introdutória. Minha opinião final, sobre o tema é que acredito que sim.

Para tanto, no caso dessa pesquisa, um relato com caráter meramente descritivo não daria conta de responder aos objetivos geral e específicos que tracei. Por isso, optei por um relato de experiência crítico. Nele, quem relata também reflete e elabora em diálogo com as ferramentas teóricas e conceituais adotadas para cavar, prospectar e realizar o trabalho de pesquisa.

Feito esse preâmbulo, é necessário dizer que fiz uma escolha. Uma vez que, me proponho a construir esse relato a partir de um recorte: as disciplinas de práticas agrícolas e dois cursos de extensão que participei durante o curso de graduação. As experiências vividas e acumuladas nesses “dois lugares” considero um caminho por onde posso analisar as intencionalidades que estão no PP do curso de Agronomia da UNILAB no que diz respeito a formar um(a) agrônomo(a) com um perfil diferenciado do que, historicamente, se formou em nosso país.

Porém, antes de adentrar por esse percurso, vi que é fundamental falar, minimamente, sobre mim. Quem foi essa pessoa que chegou, em 2011, na primeira turma do curso de Agronomia da UNILAB? De onde vim, como vim parar no ensino superior, que escolhas e condicionantes me levaram para a área das ciências agrárias, qual era minha visão de mundo, o que pensava? Ter como ponto de partida uma história que começa antes do ingresso na universidade pode ajudar a responder que efeitos o curso superior de minha escolha tivera sobre mim, na minha formação profissional e de uma maneira geral.

Tenho origem no município de Ocara, interior do estado do Ceará, Região do Maciço de Baturité, mais especificamente cresci no distrito de Serragem, localizado as margens da BR – 122, e conhecida como Estrada do Algodão, que liga Fortaleza a Quixadá (figura 3).

Figura 3 – Mapa de localização do município de Ocara – Ce



Fonte: *Google Earth*

Nasci no ano de 1993, filha de mãe solo, erramos eu e mais sete irmãos, minha mãe não tinha renda fixa, por isso contava com a agricultura e com as atividades não agrícolas, para conseguir o nosso sustento. Meus avós maternos e minha mãe sempre estiveram envolvidos na prática da agricultura.

Não éramos proprietários de terra, então adotávamos o sistema de parceria, uma característica ainda marcante na agricultura familiar atualmente – esse baseia-se resumidamente no ato de os detentores de terra, cederem uma parte da área para ser utilizado no plantio, isso pode ocorrer em troca da metade da produção, em troca de forragem, ou até mesmo em troca de pagamento em dinheiro – por mais que esse acordo acontecesse de maneira informal, o sistema de parceria ou arrendamento da terra já era previsto em lei, como explicam Guedes, Cazella e Capellesso (2021), no parágrafo a seguir.

Em 30 de novembro de 1964, é lançado a EI n.º 4.504 que dispõe sobre o Estatuto da Terra, primeiro instrumento jurídico a estabelecer a função social da propriedade como um aspecto necessário para sua legitimidade perante o Estado, mais especificamente no seu capítulo IV, que trata do “Do Uso ou da Posse Temporária da Terra”, apresenta, entre suas finalidades, estabelecer as normas sobre os contratos de arrendamento e parceria rural (Guedes; Cazella; Capellesso, 2021).

O Artigo 92 do Estatuto da Terra estabelece que a posse ou uso temporário da terra devem ocorrer por meio de contrato, expresso ou implícito, entre o proprietário e aqueles que exercem atividades agrícolas ou pecuárias. Esse contrato pode assumir diferentes formas, como arrendamento rural, parceria agrícola, pecuária, agroindustrial ou extrativa, conforme previsto na Lei. (Brasil, 1964, p. 31).

Apesar das dificuldades, minha mãe sempre fez de tudo para que estudássemos, lembro até da frase que ela sempre usava – estude para não ter que ir para o roçado – a vida do agricultor sempre se mostrou ser algo arduo e difícil, e nenhuma mãe queria que o filho seguisse seus passos.

Então assim o fiz, estudei bastante, sempre mantive boas notas na escola, embora enfrentando obstáculos, raramente faltava as aulas, concluí o ensino fundamental em 2007 – na Escola de Ensino Fundamental Vereador José Pires de Freitas – aos quatorze anos, e o ensino médio em 2010 – na Escola de Ensino Médio Almir Pinto, que o ensino médio só ocorria na parte da noite, por ser um anexo da sede, que ficava na sede de Ocara – com dezessete anos. Por mais que não soubesse qual profissão eu seguiria, uma certeza tomava conta de mim – eu tinha que entrar em alguma faculdade – então comecei a busca por faculdades, a coordenação da escola teve papel importante nesse processo, sempre me auxiliaram e deram apoio.

De início realizei o vestibular da Universidade Estadual do Ceará – UECE, era uma boa opção, o campus mais próximo ficava em Quixadá, nessa época os cursos disponíveis no Campus eram todos para licenciatura. Apesar de não saber qual profissão buscar, fui no que tinha mais afinidade, ciências biológicas, digo que foi uma experiência bem frustrante, ali foi a primeira vez que me senti “burra” pela primeira vez.

Por sorte, nesse período a forma de admissão em outras universidades, já era através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que realizara em 2010, quando estava concluindo o 3º ano do ensino médio. Em novembro de 2010 foi a aplicação das provas, lembro-me que no dia do exame estava bem nervosa, pois era a oportunidade de ingressar em um curso superior público, era a realização de um sonho.

Por volta de janeiro/fevereiro, saiu o resultado do ENEM e começaram as inscrições para o Sistema de Seleção Unificada – SISU. Sem ter decidido qual curso escolher, optei por escolher com base na nota de corte. Foi então, durante minha pesquisa sobre universidades que conheci a UNILAB em Redenção. As notas de corte dos cursos ainda eram relativamente baixas, e havia um acréscimo na nota para os alunos que residiam na região do maciço de Baturité – como uma forma de dar destaque aos alunos da região. No entanto, ainda perpassava sobre mim, o medo de “será se essa universidade vai ser implantada mesmo?”.

Os cursos que mais me chamaram atenção foram Engenharia de Energias e Agronomia. Eu não tinha conhecimento sobre nenhuma dessas profissões – não houve no meu período de ensino médio nenhum preparo para a universidade, como, por exemplo, um evento que acho suma importância hoje, são as feiras das profissões, onde os educandos podem conhecer quais profissões são oferecidas por determinada instituição, despertando ou não o interesse do mesmo por seguir essa profissão – então fui pesquisar as especificações de cada profissão.

Ao pesquisar sobre a profissão do Engenheiro(a) Agrônomo(a), por não possuir uma consciência crítica sobre a minha realidade, e não ser tomado por um sentimento de pertença, não visualizei, naquele momento, como a profissão se encaixava perfeitamente na minha realidade. Mesmo sem perceber a significância daquela profissão, candidatei-me a vaga e conseguir ser aprovada.

Após enfrentar a difícil missão de conquistar uma vaga em uma universidade pública, agora me deparo com outro grande desafio: como poderei realizar minha formação em outra cidade sem apoio financeiro? Nessa época não tinha conhecimento sobre os auxílios financeiros que eram disponibilizados aos estudantes de baixa renda.

Por mais que ambas as cidades fizessem parte do maciço do Baturité, Redenção ficava a uma distância de 53 km do DT de Serragem – Ocara-CE, e não havia linha de transporte coletivo direto, apenas com escalas – Serragem/Chorozinho; Chorozinho/ Barreira; Barreira/ Redenção – o que dificultava o traslado de ir e vir.

Apesar da incerteza predominante, procedi com minha matrícula e, em maio de 2011, deram-se início às aulas. Durante a primeira semana de inauguração da UNILAB, foram realizados os circuitos culturais, dos quais não pude participar devido à falta de acomodação. Na semana subsequente, o início das aulas estava agendado, entretanto, durante a primeira semana letiva, fiquei hospedado em uma pousada, embora os custos com estadia e alimentação fossem exorbitantes. Posteriormente, obtive acomodação na cidade de Barreira, por intermédio de uma conhecida de meu cunhado, que, ao tomar conhecimento da minha situação, gentilmente se ofereceu para me acolher até que eu pudesse me estabelecer. Até hoje, sinto-me profundamente grato pelo apoio oferecido em um momento tão crucial de minha vida. Barreira, situada mais próxima a Redenção, contava com transporte escolar fornecido pelo município aos estudantes da UNILAB. Permaneci nesse trajeto por aproximadamente um mês.

Posteriormente, tomei conhecimento dos auxílios disponíveis para estudantes provenientes de outras localidades e de baixa renda, conforme estabelecido pelo Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil

(PNAES). Este programa se configura como um instrumento voltado para o apoio aos processos educacionais, concentrando-se, inicialmente, nas dificuldades financeiras que afetam a permanência e o sucesso dos alunos (Soares; Amaral, 2022). Como mencionado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace, 2012, p. 109), é amplamente reconhecido que estudantes de condições.

Assim, aguardei a publicação de um novo edital e procedi com minha inscrição. Felizmente, obtive aprovação para receber auxílio referente a moradia e alimentação, cujo montante totalizava aproximadamente R\$ 530,00 à época. Embora não representasse uma quantia significativa, era o suficiente para custear minhas despesas básicas. Organizamos repúblicas para dividir os gastos, e a universidade providenciava os móveis essenciais - cama, mesa, fogão, geladeira e algumas cadeiras - por meio de editais de solicitação. Esse suporte nos permitiu estabelecer uma residência de forma adequada.

De início, foi um processo bem doloroso, eu era uma adolescente de 17 anos que nunca havia se quer viajado para outro município sem ser acompanhada pela mãe. Não conhecia muito sobre o mundo – mas minha mãe me dera uma boa educação, e havia muito dela em mim, como ela era batalhadora – mais agora me encontrava em outra cidade guiada única e exclusivamente por mim.

A adaptação ao ensino superior também deixou marcas, a transição de sair de um ensino público defasado e ingressar em uma universidade federal é um processo que supõe rupturas, lembro que no primeiro trimestre, senti-me atropelada com tantas mudanças, como daria conta de tanta coisa, muitos textos para ler, textos de uma leitura bem mais “complicada”. Para ser ainda mais marcante tive uma reprovação, logo no 1º trimestre, me senti incompetente pela segunda vez.

Apesar dos desafios da mudança, ela foi fundamental; ingressar no curso de agronomia da UNILAB permitiu-me descobrir meu papel na sociedade e despertou um olhar crítico sobre questões como diferenças sociais, preconceitos, racismo e a precariedade das políticas públicas. Essa experiência moldou quem sou hoje.

Aqui, creio que você leitor, já consegue entender um pouco da minha trajetória e como cheguei até aqui, creio que agora posso dar início ao relato de experiência ao qual me propus ao iniciar este capítulo.

Esse estar organizado em trimestres, de acordo como as disciplinas foram sendo apresentadas ao longo do curso, é um debate que buscará trazer reflexões acerca dos temas da interdisciplinaridade, da relação teoria e prática, extensão, a importância do contato do educando com as questões que ele irá enfrentar na sua atuação profissional. Traz também um

pouco de onde e como ocorreram essas práticas agrícolas – municípios, comunidades, assentamentos, propriedades, instituições – resgatando sobre as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das disciplinas de práticas agrícolas.

4.3.2 As práticas agrícolas como intervenção pedagógica diferenciada da formação tradicional do/a agrônomo/a

As experiências com as práticas agrícolas serão relatadas seguindo a mesma organização proposta por Azevedo, Zuliani e Amorim (2016, p. 21) quando descrevem os objetivos das práticas agrícolas, apresentando um resumo geral dessas na totalidade, a partir de destaques da pesquisa dos autores citados.

Em seguida, serão analisadas as práticas agrícolas por blocos, conforme organização pedagógica construída por Azevedo (2016) num texto de apoio distribuído ao corpo discente do curso ainda no primeiro trimestre. Abordarei objetivos e aspectos metodológicos das práticas, minha vivência e percepção desse percurso a partir do meu lugar de pesquisadora e engenheira agrônoma e, por fim, analisarei alguns aspectos pedagógicos que guardam uma relação mais direta com a temática da pesquisa, ou seja, sobre a formação do/a engenheiro/a agrônomo/a. A saber: relação entre teoria e prática; relação com os territórios e sujeitos/as da agricultura familiar; relação com os movimentos sociais; interdisciplinaridade; a presença do espírito extensionista; os limites observados nas práticas agrícolas.

Antes de parti para a análise dos blocos de práticas agrícolas, é interessante apresentar uma visão geral dos objetivos e aspectos metodológicos que guiam estes componentes curriculares.

Do ponto de vista dos objetivos gerais, o que se almeja é promover uma imersão dos alunos no contexto agrícola e rural, visando aproximá-los das realidades dos agricultores em assentamentos, acampamentos e comunidades tradicionais, proporcionando-lhes uma compreensão mais profunda do mundo do trabalho ao qual estarão inseridos após a conclusão do curso.

Além disso, visa proporcionar aos alunos experiências práticas tanto na produção vegetal quanto animal de forma que reflitam as atividades cotidianas ao longo do processo formativo. Também busca o reconhecimento, descrição e análise das atividades não agrícolas realizadas nas unidades de produção dos agricultores familiares, e a prática dos alunos em atividades de assessoria direta a famílias de agricultores, envolvendo assistência técnica e

extensão rural. Esse conjunto de atividades visa proporcionar aos alunos uma formação mais completa e conectada com a realidade do campo e do trabalho rural.

Quanto aos aspectos metodológicos, o ensino das práticas agrícolas envolve a colaboração de pelo menos três professores, cada um com formações e especializações distintas. Desde a preparação até a condução das aulas, ocorrem exercícios significativos de integração entre os diversos campos do conhecimento, promovendo a construção e discussão de saberes variados em torno de um mesmo espaço e problema. Este contexto proporciona um ambiente onde conhecimentos, antes fragmentados, se entrelaçam, sendo vivenciados por diferentes sujeitos, como professores, alunos, agricultores, técnicos e líderes comunitários (Azevedo; Zuliani; Amorim, 2016).

4.3.3 Bloco 1 – Práticas agrícolas de caráter introdutório

Esse bloco dialoga com os desafios da entrada na universidade, onde tudo é novo e o processo de adaptação é longo, penoso e difícil. Não é por acaso, como constatou Furtado (1995) e Azevedo (*no prelo*), a maioria das desistências nos cursos de Agronomia ocorrem no início do curso, nos primeiros semestres.

Inúmeras pesquisas apontam que a evasão de alunos nas universidades acontece, na sua maior parte, no início dos cursos, motivada por duas razões principais: a não adaptação à vida universitária e o desconhecimento, ou não compreensão, da vida profissional. A adaptação à vida universitária extrapola a capacidade de resolução no âmbito de uma disciplina, mas a aproximação das possibilidades da vida profissional e da realidade dos agricultores é possível e devem ser um dos objetivos desta disciplina introdutória (Azevedo, *no prelo*).

No início do primeiro trimestre, experimentei uma sensação de frustração e inadequação. Parecia que os conhecimentos adquiridos no ensino médio não eram adequados para acompanhar o ritmo de aprendizado exigido em um curso universitário.

Neste sentido, tenho acordo com a proposta de Furtado sobre a necessidade de

Implantação de uma disciplina introdutória no primeiro semestre do curso e prolongando-se até menos o 4º. semestre, tendo por fim que os alunos conheçam seus direitos e deveres na Universidade, as relações entre o que é ensinado e a prática profissional (ensino, pesquisa e extensão) e todas as atividades desenvolvidas pelos agricultores, trabalhadores rurais e técnicos numa propriedade. Esta disciplina deveria proporcionar atividades curriculares práticas durante o período letivo ou durante as férias, alternando-se com o segmento teórico, obviamente antes da atividade supervisionada (estágio curricular obrigatório ou curso de disciplinas obrigatórias) (Furtado, 1995, p. 442)

Cursei inserção à vida universitária; sociedade, história e cultura; iniciação ao pensamento científico; introdução à agronomia, métodos participativos, leitura e produção de texto I; práticas agrícolas. Como se pode observar acima, todos os componentes curriculares possuem esse caráter introdutório, cujo objetivo é nos inserir no mundo e na linguagem da ciência mais refinada.

A disciplina de práticas agrícolas I bebe nessa fonte à medida que propõe uma aprendizagem sobre os “tipos de agricultura e suas expressões na paisagem, uma introdução às categorias de agricultores e ao mundo do trabalho do agrônomo.” (Brasil, 2013, s. p.).

Dialogando com a importância da iniciação à universidade na vida do(a) ingresso(a), o bloco I pretende “colocar os alunos que iniciam o curso em contato com agricultores em assentamentos, acampamentos, organizações sociais, comunidades tradicionais, entre outros, no sentido de se aproximarem de suas realidades bem como do mundo do trabalho no qual deverão se inserir ao final do curso” (Brasil, 2013, s p.).

Do ponto de vista metodológico, tivemos seis aulas de campo. Uma de reconhecimento físico e ambiental do território do maciço de Baturité e as outras cinco em propriedades particulares e assentamentos para conhecer sistemas agrícolas desenvolvidos por agricultores(as) em suas diferentes realidades.

É importante esclarecer que ao usarmos o termo sistemas agrícolas, não nos apegamos apenas ao conceito geral da palavra sistema, que como explica Azevedo (2007, p. 3) é um “conjunto de objetos-chave que estruturalmente se relacionam, de tal forma que esse conjunto objetos-relações passa a se comportar como um novo objeto-chave”. Mas sim, vemos os sistemas agrícolas como:

Diferentes grupos sociais, a partir de suas histórias particulares, concebem seus sistemas agrícolas de acordo com suas próprias cosmologias agrícolas. Os procedimentos técnicos desenvolvidos a partir dessas teorias de mundo servem exatamente para mudar a porção natureza dos sistemas agrícolas e fazê-la operar conforme o que o modelo previamente estabelecia. É preocupação, manifesta no subtítulo, que a agricultura não seja entendida simplesmente como um fenômeno natural, mas resultado de um complexo processo de interação da sociedade com a natureza, essa última também um artefato social, pois não é dada, mas percebida. (Azevedo, 2007, p. 05).

A narrativa dessas experiências usa como base inicial a frase de Paulo Freire que mais me marcou e trago até hoje para minha vida, quando ele diz: “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 1968). Foi com esse pensamento que iniciamos a disciplina de práticas agrícolas no I trimestre do curso de agronomia da UNILAB.

A primeira aula da disciplina de Práticas Agrícolas I em 07 de junho de 2011, uma semana após o início das aulas. Os professores adotaram a metodologia da caminhada

transversal para este primeiro encontro, que como explica Sousa (2009), consiste em explorar uma região com guias locais bem-informados, observando detalhadamente os elementos do agroecossistemas, registrando meticulosamente cada trecho percorrido e fazendo perguntas aos informantes sobre aspectos ambientais, históricos, atuais, futuros, pontos fortes e desafios da região.

Partimos de Redenção e percorremos os municípios de Aracoiaba, Baturité, Mulungu, Aratuba – região de maior altitude – e finalizamos descendo a serra pelo município de Capistrano. O propósito dessa jornada era instigar estudantes e professores a refletirem sobre o território em que está inserido sua formação, através da observação dos diferentes agroecossistema que compõem a região do maciço do Baturité.

Durante nossa jornada, fizemos paradas estratégicas em pontos que ofereciam uma ampla visão da paisagem – imagem 4 – como: mirantes ao longo da estrada, locais mais elevados que proporcionavam uma visão panorâmica das extensões territoriais, permitindo identificar as variações de relevo e os distintos padrões de vegetação, distinguindo entre áreas agrícolas e de vegetação nativa. Além disso, exploramos cortes de estrada que nos permitiam observar os tipos de solo presentes na região, seu processo de formação, uso e os impactos antrópicos sobre ele.

Figura 4 – Registro da 1ª aula de campo, parada em mirante, Guaiuba-CE



Fonte: Dados da pesquisa (2011)

Ao término desta aula prática, percebi que, apesar de minha origem e vivências serem provenientes do ambiente rural, nunca havia de fato “notado” os aspectos presentes em meu próprio território, a aula me possibilitou ressignificar o lugar de onde eu venho, agora vendo-o como um lugar que possui histórias, culturas, diversidades, despertando em mim um sentimento de pertença pelo lugar de onde vim.

Portanto as aulas que seguiram da disciplina de prática I me possibilitaram entrar em contato mais direto com os sistemas produtivos, a organização e tipologia dos territórios (Fernandes, 2008; 2009), sujeitos, homens e mulheres do campo e os desafios econômicos, ambientais e sociais.

Para efeitos didáticos, irei dividi-las em dois grupos conforme o tipo de território: as experiências em assentamentos rurais e em propriedades particulares.

Visitamos três áreas de assentamento rural – que de modo geral, podem ser caracterizadas como a implementação de novas unidades de produção agrícola, promovida por políticas governamentais para reorganizar a distribuição da terra, beneficiando trabalhadores e trabalhadoras rurais desprovidos de terras ou com áreas limitadas (Bergamasco; Norder, 1996, p. 7) – localizados em diferentes municípios. Foram estes: Assentamento Cachoeira, localizado no município de Ocara; Assentamento São Luís em Redenção – pertencentes a região do maciço de Baturité – e Assentamento Menino Jesus, no município de Chorozinho, na região metropolitana de Fortaleza.

As visitas iniciavam sempre com uma roda de conversa, onde os estudantes se apresentavam – nome, município ou país de origem, e o que fazia – logo em seguida os e as agricultoras presentes também se apresentavam. A metodologia da roda de conversa era utilizada para nos aproximar dos e das agricultoras que estavam nos recebendo.

Durante a roda de conversa os agricultores e as agricultoras apresentavam o assentamento através das suas histórias sobre a conquista da terra, relatavam aspectos gerais como a quantidade de famílias existentes, como estavam organizados, como ocorriam as atividades coletivas e se ocorriam, quantos eram cadastrados e quantos eram agregados, se havia ou não assistência técnica, quais os sistemas produtivos presentes no assentamento e as dificuldades enfrentadas no cotidiano do e da assentada.

Após a roda de conversa, seguíamos para o campo para conhecermos os sistemas produtivos presentes, que variavam entre: as culturas anuais de sequeiro como milho, feijão e mandioca; hortaliças em sistemas de mandalas – figuras 5 e 6 a seguir – a cultura do caju – podendo visualizar como os agricultores manejavam essa cultura (figura 7), já nos sistemas

produtivos pecuários prevaleciam as atividades com animais de pequeno porte, como avicultura, caprinocultura, ovinocultura e suinocultura.

Seguem as figuras:

Figura 5 – Plantação de canteiros, Assentamento, em Ocara-Ce



Fonte: Dados da pesquisa (2011)

Figura 6 – Sistema de Mandala - Assentamento Cachoeira, Ocara-Ce



Fonte: Dados da pesquisa (2011)

Figura 7 – Manejo da cultura do cajueiro, para prevenção de doenças – Assentamento Cachoeira, Ocara-Ce



Fonte: Dados da pesquisa (2011)

Ao longo das visitas aos sistemas produtivos, os assentados iam relatando as dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades, nas três realidades a ausência de assistência técnica voltada para a sua realidade ou a inexistência total desta e, ainda a falta de acesso à água foram os gargalos mais mencionados

O que ficou de mais significativo para mim nestas primeiras vivências em assentamentos, foi ver de perto a necessidade, urgente, de um profissional formado para atender as reais necessidades desses e dessas agricultoras. E o incrível foi que, ao conhecer a realidade dessas pessoas, pude realizar o exercício de me pôr no lugar delas, despertando em mim a vontade de ser agrônoma. Essa conexão foi estabelecida, pois identifiquei na realidade deles a minha realidade, ou seja, um sentimento de pertença aquela realidade.

Quanto as outras duas visitas, aconteceram em propriedades particulares, sendo elas: Fazenda Croata e Sítio Vale do Piancó, ambas as propriedades localizadas no município de Redenção-CE. Seguindo a mesma abordagem das aulas anteriores, no primeiro momento acontecia a apresentação da turma e também dos e das agricultoras que estavam nos recebendo, logo em seguida, guiados a conhecer os sistemas produtivos existentes nas propriedades.

Na oportunidade da visita à Fazenda Croatá foi possível observar os seguintes sistemas: sistemas intensivos de criação de suínos – para o abate – e bovino – leiteiro – visitamos o sistema de ordenha mecanizada; a fábrica de ração; foram levantados aspectos sobre a técnica de inseminação artificial, que acontece na propriedade. Ainda a propriedade detém uma grande área de capim irrigada, onde acontecia o reaproveitamento das fezes dos animais.

Quanto a visita ao Sítio Vale do Piancó pude acompanhar sistemas agrícolas mais voltados a conservação do ambiente, como: técnica do plantio direto, cultivo orgânico das culturas, técnicas de compostagem e minhocário para produção de húmus.

O que pude concluir ao fim dessas duas visitas, é a diferença marcante nos sistemas de produção: enquanto uma busca a produtividade em grande escala, demonstrando preocupação com a produtividade, apresentando características de um modelo de agricultura mais voltado ao tradicional. A outra prioriza uma intervenção mais no âmbito da preservação do meio ambiente, que busca a garantia da durabilidade do meio ambiente.

Ao término deste período, posso afirmar que o objetivo foi plenamente alcançado, pois encerrei este bloco da disciplina de práticas agrícolas com uma visão muito mais crítica da realidade em que estou inserida. Agora tenho uma percepção mais clara sobre o propósito da minha formação e para os quais estou sendo formada.

Quanto a interdisciplinaridade, que me propus analisar no início desse Relato de Experiência, sinto que as disciplinas teóricas deram-me subsídio para que pudesse ter as percepções que alcancei nas aulas práticas, um exemplo que trago aqui, e que ficou mais expressivo, foi quanto ao respeito ao senso comum dos agricultores e das agricultoras, assunto bastante debatido na disciplina de Métodos Participativos; outro aspecto relevante que podemos debater na disciplina de Introdução a Agronomia, tem relação com a vasta áreas de atuação do e da engenheira agrônoma.

4.3.4 Bloco II – Vivência

Munidos de algumas “percepções” sobre o meio rural e suas diversas abordagens nos sistemas agrícolas, avançamos para o Relato de Experiência do segundo bloco, composto pelas disciplinas de Práticas Agrícolas II, III e IV. Este segmento procura proporcionar experiências em atividades agrícolas, abrangendo tanto a produção vegetal quanto a animal.

Essa atividade foi dividida em três etapas distintas: 1º contato direto com agricultores para identificar os sistemas agrícolas presentes em suas unidades de produção; 2ª

acompanhamos o desenvolvimento de culturas vegetais; por fim, 3ª momento dedicado à produção animal.

Para a condução da primeira etapa foram selecionadas duas comunidades para o levantamento inicial: a comunidade Jardim, situada no município de Mulungu–CE, e o Assentamento 24 de Abril, localizado no município de Acarape–Ce. A metodologia empregada consistiu em visitas domiciliares realizadas em duplas, acompanhadas por um questionário semiestruturado.

Por meio dessas visitas, os estudantes coletaram informações sobre a caracterização da propriedade, seus sistemas de produção animal e vegetal, práticas extrativistas, saúde e educação familiar, bem como a economia da propriedade. Reconhecendo a interdependência dos sistemas, procuramos compreender os sistemas de produção animal e vegetal da propriedade, pois, como já observado, nenhum aspecto ocorre de forma isolada, em particular quando se trata de sistemas agrícolas.

De acordo com relatórios e diários de campo levantados para esse Relato de Experiência, as entrevistas desenvolvidas na comunidade Jardim destacaram aspectos como: a mão de obra é exclusivamente da família; a produção vegetal baseia-se no cultivo do milho – sementes oriundas do Programa Hora de Plantar – feijão e fava; fazem uso de defensivos químicos; o sistema de produção animal baseia-se na avicultura, suinocultura, bovinocultura, caprinocultura; a falta de acesso à terra que representa um fator determinante para o desenvolvimento dos sistemas; a renda fixa para a subsistência da família que em geral é oriunda do bolsa família e aposentadorias por idade.

Na comunidade do assentamento 24 de abril, apesar de compartilhar aspectos semelhantes aos da comunidade Jardim como – as culturas, os sistemas de produção animal, as técnicas desenvolvidas – cabe aqui dar destaque a um elemento distintivo entre as realidades desses indivíduos, o acesso à terra. Essa questão, que antes era crucial em suas vidas, foi superada por meio de lutas, organização e conquista da terra através do Programa Nacional de Reforma Agrária², implementado pelo Governo Federal via Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

Outro aspecto que merece destaque na comunidade do Assentamento 24 de Abril é quanto ao desenvolvimento do Projeto São José, que estava auxiliando os assentados e as assentadas a implantarem a piscicultura em tanques redes (figura 8). Sendo este projeto uma

² A Política de Reforma Agrária é o conjunto de medidas conduzidas pelo Poder Público a fim de promover a distribuição de terras entre trabalhadores rurais, atendendo aos princípios de justiça social e aumento da produtividade, conforme disposto na Lei nº 4.504/64 (Estatuto da Terra) (Brasil, 1993).

iniciativa do governo do Estado do Ceará. Este, quando lançado chamava-se de Programa de Apoio aos Pequenos Produtores (PAPP), depois ficou conhecido como Projeto São José. De acordo com Khan e Silva (2005), o principal objetivo do projeto era promover o desenvolvimento sustentável no Ceará, ampliando o acesso das populações rurais, em especial aquelas em situação econômica vulnerável, a oportunidade de emprego, renda e serviços sociais básicos, além de promover melhorias na infraestrutura com o intuito de reduzir a pobreza rural.

Figura 8 – Sistema de Psicultura em tanque rede oriundo do Projeto São José – Assentamento 24 de Abril, Acarape-Ce



Fonte: Dados da pesquisa (2011)

Finalizado o primeiro momento, com uma amostragem dos sistemas desenvolvidos na região e o que interfere sobremaneira no desenvolvimento dos mesmos, agora é possível voltar para entender os sistemas agrícolas vegetal e animal na sua essência, o que leva ao segundo momento dessa vivência.

Inicialmente, as experiências voltadas aos sistemas vegetal e animal estavam programadas para acontecer na Fazenda Experimental da UNILAB – Fazenda Piroás. No entanto, a infraestrutura necessária ainda não estava pronta na fazenda. Portanto, para a realização dessas atividades, foi preciso contar com o apoio estrutural da UFC e outras instituições.

O segundo estágio desta experiência se desdobrou entre três locais: a Fazenda Vale do Curu, a Fazenda Experimental da UFC, situada no município de Pentecoste, e a Fazenda

Experimental da UNILAB, localizada em Redenção. Na primeira fazenda, o foco foi acompanharmos os ciclos de cultivo do milho (*Zea mays*) e do sorgo (*Sorghum bicolor*), desde a preparação do solo até a colheita. Na segunda fazenda, pudemos observar o processo de implantação, desenvolvimento e colheita de plantas ornamentais. As aulas ocorriam de forma alternada: uma semana em Pentecoste e outra em Piroás, permitindo que as diferenças no desenvolvimento das culturas fossem evidenciadas.

Figura 9 – Tratos culturais mecanizados, Fazenda Vale do Curu, Pentecoste-CE



Fonte: Dados da pesquisa (2011)

A implantação das culturas de milho e sorgo foi conduzida utilizando diferentes abordagens. Em um campo, foram empregadas técnicas manuais, como o plantio direto no solo, a capina manual e o cultivo em “sistema de sequeiro”, dependendo exclusivamente da água da chuva para seu crescimento. No segundo campo, a implantação foi realizada de forma mecanizada, como pode ser visto na figura 9, utilizando maquinário agrícola para preparação do solo, plantio e controle de ervas daninhas, com a aplicação de um sistema de irrigação.

Ao final do desenvolvimento das culturas, do milho (*Zea mays*) e do sorgo (*Sorghum bicolor*), era nítido a diferença daquele que havia sido submetido a um manejo mais tecnificado, aquele que recebeu um manejo mais manual.

Quanto à implantação das culturas ornamentais, as técnicas utilizadas foram: limpa e preparo de solo de forma manual, preparação de canteiros em “curvas de nível”, para reduzir o impacto da força da água no solo, incorporação de matéria orgânica ao solo, e a utilização de defensivos naturais.

Diante de uma formação básica sobre os sistemas agrícolas da agricultura familiar, bem como das técnicas e culturas praticadas em diferentes ambientes, iremos avançar para a próxima fase deste segmento, explorando os sistemas de produção animal.

Para conhecer as categorias animais que mais desempenham importância na agricultura familiar, foram realizadas visitas em diferentes locais como:

- a) Departamento de Zootecnia da UFC, localizado no município de Fortaleza–CE: durante as visitas realizamos atividades no setor de apicultura, no setor aviário e também no setor de ruminantes que engloba caprinos, ovinos e bovinos. Os temas abordados durante as visitas foram: principais raças, nutrição desses animais e manejo de pastagens, instalações adequadas que garantiam o conforto térmico e seu fácil manejo, principais doenças que acometem cada categoria, como também importância econômica das mesmas.
- b) Fazenda Experimental da UECE – Guaiúba – CE: Onde foi possível aprimorar os conhecimentos sobre ruminantes.
- c) Embrapa Caprinos e Ovinos – Sobral–CE: Instituição responsável pelo desenvolvimento de pesquisas voltadas para o melhoramento do setor de ovinos e caprinos, nessa visita foi oportuno conhecer as características dos animais, e quais espécies são mais adaptadas ao viverem no ambiente semiárido, conhecemos a raça ovina *Santa Inês*, desenvolvida no Brasil através do cruzamento entre as raças *Morada Nova* com a raça italiana *Bergamácia*; e as raças de caprinos, *Canindé* e *Moxotó*.
- d) Fazenda Bela Vista – Itapiúna–CE: Aqui tivemos a oportunidade de conhecer a atividade apícola na realidade do agricultor familiar, fomos aos apiários realizar o manejo das abelhas, os agricultores nos relataram quanto as dificuldades no desenvolvimento da atividade, sendo a principal a seca, que faz com que os enxames migrem para outra região. Os agricultores desenvolveram a técnica de alimentar as abelhas com açúcar e disponibilizar caixas de água dentro da propriedade para tentar reduzir a migração dos enxames.

Ao término deste período, experiências foram registradas, com alguns aspectos destacando-se como mais relevantes. Com efeito, a questão de maior relevo a ser pensada aqui é a relação entre teoria e prática.

É importante lembrar, como analisei na sessão que trata do Projeto Pedagógico do curso de agronomia da UNILAB, que um dos pilares que sustenta a proposta de formação diferenciada do(a) acadêmico(a) de agronomia da UNILAB representa uma mudança na relação entre teoria e prática. Dito de outro modo, a prática – o saber fazer – é uma atividade fim tão importante quanto os conceitos e os aportes teóricos que são estudados ao longo do curso.

E não poderia ser diferente. Afinal de contas, cultivo e criação são atividades da ordem da prática – do trabalho humano – que foram desenvolvidas, milenarmente, pelos povos, praticamente em todas as faixas climáticas do planeta e biomas terrestres, ainda que de forma desigual, bem antes da ciência agrônômica. De uma forma mais direta: alimentar-se é uma daquelas necessidades básicas para a vida acontecer e que, ao não ser desenvolvida pela ciência ocidental, transformou-se num patrimônio histórico dos povos que encerra saberes, conhecimentos e técnicas.

Neste sentido, as ciências agrárias, em particular a Agronomia, surgem não apenas como uma atividade intelectual. No geral, ainda que apropriada pelas leis do mercado, buscam produzir respostas práticas que garantam a produção de alimentos. Porém, o diálogo entre as descobertas científicas agrônômicas, nas suas mais diversas áreas – melhoramento genético, irrigação, correção de solos, manejo animal, só para citar alguns exemplos – deve estar em diálogo com as necessidades de quem produz. Caso contrário, a tensão entre ciência e o saber prático do(a) agricultor(a) pode produzir um caminho sem pontes.

É, partindo dessa reflexão, que o bloco II de disciplinas de práticas agrícolas propõe iniciar uma construção de caminhos que visam superar a distância entre teoria e prática, tão presente, na história da formação de profissionais da agronomia. A pergunta que se faz então é: no bloco II dos componentes de práticas do curso isso foi possível?

Em parte, sim, pois ninguém passa por uma experiência sem que fique algo desta no sujeito. Olhando agora como uma profissional de agronomia e não mais como estudante, percebo que as práticas agrícolas do referido bloco conseguiram, de maneira geral, nos inserir nos sistemas produtivos vegetal e animal, que era o seu objetivo inicial.

No entanto, alguns temas como nutrição, doenças e outros assuntos mais aplicados careceram de uma vivência menos generalizada. Creio que esse vazio que sinto quanto a esses temas deveriam ser preenchidos ou mitigados com um aprofundamento teórico combinado com a construção de práticas mais aplicadas.

Faço também uma crítica ao modelo de fazenda experimental aplicado nas instituições de ensino. Há uma certa distância da realidade do campo, uma vez que são pensados para o desenvolvimento da pesquisa, sendo que essas, nem sempre são irrelevantes aos sujeitos do campo. Então, quando conhecemos esses ambientes experimentais, estes refletem uma referência de desenvolvimento do pesquisador e da instituição e no, geral, não se voltam a realidade dos sujeitos do campo.

No entanto, se é verdade que as fazendas experimentais mantêm uma certa distância das necessidades vividas pelas famílias da agricultura familiar, por outro lado, é importante pontuar que, ao nível de bloco II, as práticas ainda não estão completamente integradas à realidade das comunidades rurais por um importante aspecto de ordem de ética. Qual seria?

A razão fundamental para isso é que os alunos, em treinamento formação, certamente cometerão erros na condução das tarefas, o que é normal em qualquer processo de aprendizagem. Eventualmente esses erros poderão se transformar em prejuízos que não podem, de forma alguma, recair sobre agricultores (Azevedo, *no prelo*).

Para esse bloco, no sentido de suprir a ausência desse sujeito estratégico (o agricultor/a) para o processo de ensino e aprendizagem, é:

Útil que se considere a possibilidade de convidar agricultores experientes para discutir sobre essas práticas com os alunos na própria Fazenda Piroás. Ainda, há a possibilidade de algumas visitas a unidades de produção de agricultores, desde que para essas visitas os alunos construam questões concretas, não resolvidas em Piroás. Esse cuidado se fundamenta no fato de que qualquer visita técnica só será produtiva se nela forem discutidos temas importantes previamente identificados. (Azevedo, *no prelo*)

Apesar dessa orientação, não tivemos a presença desses sujeitos na fazenda experimental, o que, a meu ver, se constitui num problema pedagógico a ser pensado. Seria crucial que além da aprendizagem com o saber prático dos agricultores, poderíamos, a partir da presença deles, explorar melhor as contradições e limites da fazenda experimental.

Uma outra saída para esta questão – de algumas visitas a unidades de produção de agricultores – foi utilizada como recurso apenas uma vez nesse bloco, na ocasião da visita a Fazenda Bela Vista. Lá, um apicultor demonstrou uma prática de convívio com o semiárido, ensinando uma técnica de nutrição e sombreamento para abelhas durante a seca. Estávamos vivendo o início de um dos maiores períodos de estiagem da história recente do Ceará. Até hoje, lembro da sensação térmica de desconforto dentro do macacão, que é um equipamento de proteção individual (EPI) nos apiários.

Essa experiência é também emblemática no que diz respeito à importância dos territórios da agricultura de suas populações para o processo de ensino e aprendizagem. Afirmo

isso porque é possível comparar a visita a esse apiário com a visita técnica ao departamento de zootecnia da UFC, onde vimos a apicultura sob um ambiente controlado.

Caminhando para encerramento das memórias e reflexões do bloco II, vale uma nota sobre a interdisciplinaridade. É, possível visualizar com mais nitidez que ela se deu no diálogo com os conteúdos presentes na disciplina de Sistemas Agrícolas assim como Agricultura e Sociedade. Na segunda, os conteúdos referentes à questão agrária foram abordados e podem ser referendados nas palavras de Silva (1981, p.5): Por questão agrária entendo

os aspectos ligados às mudanças da produção em si mesma: o que se produz, onde se produz e quanto se produz. Já a questão agrária está ligada às transformações nas relações sociais e trabalhistas, produção: como se produz, de que forma se produz. No equacionamento da questão agrícola as variáveis importantes são as quantidades e os preços dos bens produzidos. Os principais indicadores da questão agrária são outros: a maneira como se organiza o trabalho e a produção; qualidade de renda e emprego dos trabalhadores rurais, a progressividade das pessoas ocupadas no campo, entre outros. (Silva, 1981, p. 5).

Esse leque temático, que compõe a questão agrária brasileira, pode ser somado aos elementos da cultura camponesa, ou seja, dos aspectos subjetivos do que é ser homem e mulher de campo, e que foram experienciados na visita ao assentamento 24 de abril. A concentração fundiária, as relações de trabalho, a pobreza no campo, a luta pela terra, a organização política do campesinato, a organização da produção e as técnicas de cultivo típicas dos povos do campo do semiárido foram vistas na prática.

Com efeito, foi possível concluir que, apesar dos limites, contradições e necessidade de aprimoramentos da política de Reforma Agrária, ela estava efetivamente impactando a vida dos agricultores e agricultoras, sendo evidente a diferença em suas perspectivas de futuro nas comunidades.

E para cumprir esse papel de fazer a diferença, em termos de presente e futuro, na vida dos e das camponesas, a reforma agrária precisa, aqui, ser concebida como um conceito que não representa uma mera reorganização da estrutura fundiária do país. Evidente que esse é o primeiro e imprescindível passo. O acesso à terra, atacando o paradigma do latifúndio e garantindo terra para quem nela trabalha, é uma conquista física e territorial que possibilita o acesso a outros direitos humanos.

Não é exagero afirmar que a Reforma Agrária, em países marcados pelo colonialismo e a escravidão, está intimamente ligada à construção da democracia no sentido amplo, compreendida para além do direito ao voto universal e estendida à ideia de acesso aos direitos democráticos (educação, saúde, renda, moradia, entre outros.).

Por isso, para efeito de diálogo com o assentamento 24 de abril, penso que o conceito de Reforma Agrária que melhor responde ao que estudei, vivi e aprendi nesse território é o que está presente no documento Carta da Terra³. Nela, Reforma Agrária é concebida como movimento e política pública ao mesmo tempo. Quer dizer: é tarefa política dos sujeitos do campo que deve ascender à condição de política pública no processo de disputa e/ou transformação do Estado.

Para as forças do campo que redigiram a Carta da Terra, a Reforma Agrária é um projeto de democratização de acesso à água e à terra para fortalecer a tendência da agricultura familiar. Trata-se, a rigor, de um projeto de desenvolvimento baseado: a) na desapropriação dos latifúndios; b) respeito aos direitos humanos no campo combatendo todas as formas de violência e o fim da impunidade; c) reconhecimento e demarcação das terras e comunidades indígenas e das áreas remanescentes quilombolas; d) planejamento da produção familiar com custeio, investimento, assistência e políticas de comercialização; e) implantação de agroindústrias populares nos interiores; f) soberania na produção de sementes como forma de garantir as sementes como patrimônio da humanidade; g) desenvolvimento e disseminação de técnicas agrícolas não agressivas ao meio ambiente em diálogo com a necessidade de eliminar o uso de veneno, preservando solos, água, fauna, flora e a saúde humana; h) melhoria do sistema previdenciário e de assistência social no que conserve às especificidades daquele e daquelas que trabalham no campo; i) efetivação da política de educação do campo; j) o combate as desigualdades de gênero; l) a criação de políticas específicas para a juventude do campo que garantam o acesso à arte, cultura, educação e formação profissional que estejam ligadas a um projeto de sucessão rural que dê oportunidades para essa juventude; m) elaboração de políticas públicas que levem em conta à diversidade de biomas, sobretudo, os que vivem com condições climáticas adversas, especialmente o semiárido nordestino.

Já a conversa com a disciplina de sistemas agrícolas, aplicando, questionários na comunidade Jardim no município de Mulungu, percebi que um agricultor, que trabalhava em regime de parceria, tinha na falta de acesso à terra um fator limitante, pois interferia sobre o que plantar e o quanto produzir.

³ A Carta da Terra é uma declaração de princípios éticos fundamentais para a construção de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica no século XXI. Procura inspirar em todas as pessoas um novo sentido de interdependência global e responsabilidade compartilhada pelo bem-estar de toda a família humana, da grande comunidade da vida e das gerações futuras. A Carta é uma visão de esperança e um apelo à ação. A Carta é o produto de uma década de diálogo intercultural, mundial, em torno de uma série de objetivos comuns e valores compartilhados.

E partindo do conceito de sistema agrícola como definiu Azevedo (2007), em que o mesmo não se limita a um conjunto de objetos que se relacionam entre si e, tão pouco, nele, a agricultura deve ser vista como algo natural, mas sim como produto da relação sociedade e natureza, ou seja, um artefato social, posso concluir que na relação de parceria, em que a posse da terra é alheia ao trabalhador rural, esse elemento ajuda a formar um sistema agrícola. Com essa experiência, posso dizer que houve uma “virada de chave” para compreender o conceito ampliado de sistema agrícola.

4.3.5 Bloco III - Vivência em Temas Específicos

Resgatando uma breve síntese do que vimos até aqui temos, o *bloco 1*, de caráter introdutório, momento em que iniciamos o contato com os sujeitos do campo no intuito de conhecermos a realidade do campo e assim nos aproximarmos dessa; *bloco 2*, cujo objetivo foi vivenciarmos na prática os sistemas agrícolas, vegetal e animal; e agora damos início ao RE do *bloco 3* que será dividido levando em consideração seus temas centrais e objetivos, tal como:

- a) Agricultura e ambiente, visando aprofundar o entendimento dos estudantes sobre as interações socioambientais na agricultura;
- b) Atividades não agrícolas, pluriatividade e multifuncionalidade na agricultura familiar, buscando identificar, descrever e analisar as atividades não agrícolas conduzidas nas unidades de produção dos agricultores familiares camponeses;
- c) Circuitos de troca, visando reconhecer, descrever e analisar os circuitos de troca e comercialização utilizados pelos agricultores familiares na venda de seus produtos.

Dentro da temática sobre agricultura e ambiente e as interações socioambientais, me foi forte a visita à infraestrutura hídrica do açude Castanhão, no município de Jaguaribara-CE. A experiência tornou-se marcante pelo conjunto de contradições evidenciada. Pois se trata de uma obra para superação do déficit hídrico no semiárido, porém a água favorece apenas os grandes complexos agroindustriais e os projetos de irrigação do agronegócio em sua maior parte.

Este é um aspecto que para nós, estudantes de agronomia, tem muita relevância, já que enquanto aprendemos a importância das tecnologias de construção de barragem e irrigação, nos deparamos com os impactos negativos que essas tecnologias podem trazer. Vale destacar

que além da exclusão causada pelo poder econômico sobre uso da água, há o impacto degradador na dimensão socioambiental dos territórios.

Isso fez perceber, portanto, que existem modelos de desenvolvimento propostos por trás de cada tecnologia, os quais impactam diretamente nas questões socioambientais.

Outras relações socioambientais que foram perceptíveis nesse bloco se referem à relação dos agricultores(as) com as áreas ambientais protegidas pela legislação nas comunidades e assentamentos visitados ao longo da disciplina de práticas agrícolas.

Primeiramente, o que é de consenso nesses dois territórios é quanto a utilização de algumas áreas de preservação permanente⁴, como rios, riachos, açudes, em torno de olhos d'água, topos de morro e áreas declivosas.

Como as práticas agrícolas propiciam o contato com a realidade dos sujeitos do campo, foi possível entender a contradição do desmatamento ilegal das áreas de preservação permanente da agricultura familiar. Tal fato se justifica, em alguns casos, pela pouca disponibilidade de terra para a produção. Em outros casos, por se tratarem de áreas de alta fertilidade natural e pela proximidade em relação aos recursos hídricos. Portanto, pela lógica dos sujeitos do campo, isso era feito como apenas uma busca pela sobrevivência.

Com relação às áreas de reserva legal⁵, há uma diferença significativa quanto ao reconhecimento e preservação dessas áreas, principalmente no caso dos assentamentos rurais. Nesses, a intervenção dos órgãos fiscalizadores é mais efetiva na demarcação, conscientização e gestão das áreas protegidas por lei são presentes. Além disso, a gestão coletiva do território imprime ações educativas e inibitórias que vêm das associações dos assentamentos e dos movimentos que intervêm nas áreas de reforma agrária.

Já nos territórios que não são assentamentos rurais, o conhecimento quanto a exigência das áreas de reserva legal se equipara a compreensão sobre as áreas de preservação permanente, já comentadas acima.

De maneira geral, além desses destaques, pode ser percebido ao longo de todos os blocos até aqui, que as atividades humanas geram impactos. Destaco, nesse itinerário formativo, as várias técnicas agrícolas desenvolvidas nas unidades de produção que poderiam ser

⁴ Área de Preservação Permanente - APP: área protegida, coberta ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica e a biodiversidade, facilitar o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas (Brasil, 2012);

⁵ A Lei 12.651/2012 (Código Florestal) define "Reserva Legal" como a área localizada no interior de uma propriedade ou posse rural, que tem a função de assegurar "o uso econômico de modo sustentável dos recursos naturais do imóvel rural, auxiliar a conservação e a reabilitação dos processos ecológicos e promover a conservação da biodiversidade, bem como o abrigo e a proteção de fauna silvestre e da flora nativa" (art. 3º, inc. III) (Brasil, 2012).

questionadas quanto a sua viabilidade social e ambiental. Como, por exemplo, o uso de agrotóxicos, tanto na agricultura quanto na pecuária, o uso de maquinários inadequados, o uso de sementes híbridas, o uso do fogo e várias outras técnicas.

É importante ressaltar que das relações socioambientais também surgem impactos positivos. O principal e mais importante deles é a produção de alimentos e outras atividades na busca pela soberania e segurança alimentar⁶, que geram esses impactos. Daí, é importante citar a experiência de transição agroecológica observada na unidade de produção de coco orgânico em Ibiapaba - CE. Podemos perceber que, com o debate da produção orgânica e a mudança da tecnologia utilizada, os sistemas de produção começam a compreender as áreas de APP e reserva legal, indo no sentido contrário das técnicas agrícolas tradicionais.

Olhar as áreas de APP e de reserva não apenas como uma exigência da legislação ambiental - que precisam ser conservadas, sujeitas à fiscalização e execução de multas, caso não sejam respeitadas as regras de uso, como muitas vezes o agricultor enxerga -, mas sim como parte integrada a um sistema, que não está em contradição com a produção, é uma visão que a agroecologia nos propõe, já que essa pode ser pensada como um convite a repensar o metabolismo sociedade-natureza em um novo projeto societário expressa, materialmente, em campos de cultivos agrícolas, agrossistema mais complexo e sistemas agroalimentares. (Guhur; Silva, 2023, p. 59-60)

Ainda sobre as relações socioambientais, o curso me propiciou compreender a legislação ambiental pertinente às atividades agrícolas, pecuárias e florestais e que qualquer supressão da vegetação nativa para implantação dessas atividades é exigida o licenciamento ambiental⁷. Porém, o que foi percebido, é que, na realidade, esse processo era desconhecido por parte da maioria dos agricultores e das agricultoras familiares.

Pensar a produção agrícola, a partir dessa conversa entre segurança alimentar, soberania alimentar e agroecologia, é um diferencial que o curso da UNILAB tem a oferecer quando pensamos o que vem sendo, historicamente, a formação do agrônomo e da agrônoma.

Como profissionais, os projetos de desenvolvimento ligados à agricultura e pecuária de exportação - legado da economia colonial - foram os que, em certo sentido, determinaram a

⁶ Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) é a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis (Ayala, 2004).

⁷ Segundo a Semace (2024), o Licenciamento Ambiental é um dos instrumentos da Política Nacional do Meio Ambiente, por meio do qual os órgãos ambientais analisam a viabilidade ambiental da localização, instalação, ampliação e operação das atividades ou empreendimentos utilizadores de recursos naturais, visando o controle, conservação, melhoria e recuperação ambiental, de forma a promover o desenvolvimento socioeconômico, em consonância com os princípios do desenvolvimento sustentável.

formação do(a) agrônomo(a). Isso significa falar que objetivos, concepção de curso, perfil de egresso, conteúdos e currículos respondiam à pressão desse modelo ou tendência de agricultura. Do ponto de vista do debate alimentar, por exemplo, a fome seria superada melhorando os índices de produtividade apenas.

Na UNILAB, a perspectiva apresentada foi outra. A saber: a segurança e soberania alimentar fazem parte da questão agrária. Não é só sobre o quanto produzir, mas, no fundo, o que se produz, como se produz e a qual projeto de desenvolvimento a produção responde. São esses elementos que estão no bojo do conceito de soberania alimentar, que tem a ver com o direito dos povos à alimentação saudável, respeitando as culturas locais e calcado na conquista da autonomia territorial. (Via Campesina, 1996)

Ter contato com essa discussão, foi muito importante, porque o tipo de assistência técnica e extensão rural que, hoje, realizo, no Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Agricultores e Agricultoras Familiares de Crateús (STRAAF - Crateús), a rigor, desrespeito a essa busca do(a) agricultor(a) por um nível razoável de autonomia alimentar com base no seu território de produção.

Sem dúvida, que precisamos pensar quem é esse agricultor e agricultora, porque esse sujeito está em movimento, na realidade bem como do ponto de vista conceitual. No trabalho que desempenho na equipe de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) do STRAAF - Crateús, percebi que uma das grandes demandas da base sindical é a aposentadoria rural.

Ainda que não seja responsabilidade direta da ATER, não foram raros os episódios de agricultores – por terem registro de trabalho não agrícola urbano, no sistema previdenciário, que pudesse, futuramente, prejudicar o direito à aposentadoria rural - que apresentavam esse tipo de demanda.

O que ocorre, como consequência de uma concepção estatal equivocada do que é ser agricultor/a - uma definição de cima para baixo que não leva em conta o movimento da vida - é a submissão desse sujeito, em épocas de crises dos sistemas agrícolas, à informalidade para não colocar em risco a aposentadoria rural.

Falo do presente para voltar ao passado e registrar a importância da disciplina de práticas agrícolas quando debatiu o que é agricultura familiar, a agricultura camponesa e suas características, dentre elas a pluriatividade e multifuncionalidade. Esse não é um debate apenas intelectual e acadêmico. Não é uma mera abstração à medida que essa definição, em termos legais e de identidade política, tem desdobramentos práticos.

Para um melhor entendimento sobre o que são atividades não agrícolas, pluriatividades e multifuncionalidades, e como estas se apresentam na agricultura familiar, fizemos um estudo na comunidade agrícola denominada Riachão, localizada no município de Acarape-Ce, a metodologia utilizada para o levantamento das informações fora, entrevista domiciliares, com o auxílio do questionário semiestruturado.

Mas afinal de contas, por que estudar atividades não agrícolas se estamos sendo formados para atuar com a agricultura? Era a pergunta que mais se fazia.

Hoje, para justificar a importância desse tema na formação do e da agrônoma, uso as palavras de Claudia Izique (2012), a autora, constatou que em 1950, 64% da população brasileira vivia em áreas rurais, mas duas décadas depois, devido à modernização agrícola e à migração para áreas urbanas, essa proporção caiu para 44%. No entanto, nos anos 1980, apesar da diminuição do emprego agrícola, houve um aumento na população rural ocupada, sugerindo um significativo processo de transformação em curso no campo (Izique, 2012).

É o que também afirma Cruz (2019) “dentro do contexto das transformações sofridas no meio rural com a modernização da agricultura brasileira, surgiram outras atividades econômicas nada convencionais associadas ou não àquelas praticadas no campo, conhecidas como ‘não agrícolas’” (Cruz, 2019, p. 17).

Assim, fica explícito a crescente complexidade das atividades do campo destacada por diferentes autores.

As atividades não agrícolas consistem na complementação da renda familiar do homem do campo, através da conciliação com as atividades agrícolas, em que os agricultores recebem pagamentos pelos trabalhos realizados, e estes, por sua vez, irão ajudar na obtenção de melhores condições para sua sobrevivência no campo, pois em determinadas épocas do ano o que é obtido nas terras dos pequenos agricultores torna-se insuficiente até mesmo para o sustento da própria família (Jesus; Oliveira; Silva, 2011, p.12).

Através da junção das atividades rurais com essas outras atividades desenvolvidas pelo homem do campo surge a pluriatividade, que nada mais é, de acordo Pires e Spricigo (2009) do que à diversificação das fontes de renda de um negócio. Através dela, os membros das famílias de agricultores que vivem em áreas rurais optam por se envolver em atividades não agrícolas, enquanto permanecem residindo no campo, mantendo uma conexão, inclusive produtiva, com a agricultura e a vida rural.

Novos conceitos surgiram, uma vez que, percebe-se que os agricultores e as agricultoras tiveram que se reinventar para continuarem no campo, agora o meio rural não se limitava mais a apenas a produção de alimentos, gerando uma multifuncionalidade da agricultura.

O projeto “Pesquisa e ações de divulgação sobre o tema da multifuncionalidade da agricultura familiar e desenvolvimento territorial no Brasil”, conduzido de 2006-2008 por pesquisadores de várias instituições de ensino e pesquisa, identificou as quatro funções que devem atender a agricultura familiar multifuncional: reprodução socioeconômica das famílias rurais; promoção da segurança alimentar das próprias famílias e da sociedade; manutenção do tecido social e cultural e preservação dos recursos naturais e da paisagem rural (Camargo; Oliveira, 2012, p.30).

“Ou seja, da mesma forma que o rural não é mais *locus* apenas da atividade agrícola, também da agricultura espera-se a produção de bens como a paisagem, o meio ambiente preservado, tradições culturais e sociais” (Camargo; Oliveira, 2012).

A relação entre esses conceitos reside no fato de que as atividades não agrícolas e a pluriatividade são formas de os agricultores aproveitarem as múltiplas funções da agricultura. Ao diversificar suas fontes de renda e se envolver em atividades não agrícolas, os agricultores podem aproveitar melhor as oportunidades econômicas e sociais oferecidas pela multifuncionalidade da agricultura.

Agora, apropriados do entendimento sobre as atividades não agrícolas, e percebendo-as como uma das principais estratégias para a permanência do agricultor e da agricultora no campo entende-se que o meio rural é mais que o simples lugar onde se faz agricultura, partiremos então para o próximo tema que trata esse bloco, os circuitos de troca, que tem de sobremaneira ligação com o tema que acabamos de debater.

Para entendermos como funciona esses circuitos de troca na agricultura familiar, ao longo desse bloco, busco reunir com associações de produtores da região, cooperativas, como também assentamentos e produtoras(es) que comercializavam através do PAA – Programa de Aquisição de Alimentos do governo do estado – e PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar – e por fim realizamos uma visita a CEASA – Centrais de Abastecimento S/A, do Cerará.

Ao longo das visitas, íamos indagando os agricultores e agricultoras sobre questões, tais como: o que eles produzem, como produzem, em que época produzem, onde produzem, como é a comercialização dessa produção, como acontece o escoamento da produção.

As visitas e rodas de conversas com os(as) agricultores(as), nos possibilitaram identificar alguns aspectos característicos dos circuitos de troca na região. A seguir elencaremos essas características trazendo alguns aspectos sobre as mesmas.

O que me marcou de sobremaneira ao longo desse período da vivência, foi identificar que a comercialização dos produtos da agricultura familiar ainda é um gargalo na hora de escoar a produção. Isso ficou visível, pois na maioria dos estabelecimentos visitados constatou-se a presença da figura do atravessador.

Os atravessadores são definidos por Oliveira e Mayorga (2005) como sendo:

Agentes de comercialização que atuam nas cadeias produtivas como intermediários, nas comercializações dos produtos independentes da origem, entre os produtores e os consumidores. Os atravessadores aproveitam-se da desorganização e desestruturação dos produtores rurais, principalmente dos pequenos produtores que praticam a comercialização de forma individual, para adquirir seus produtos a um preço extremamente baixo, sob pena da perda pela deterioração dos mesmos, e revendê-los ao atacado ou varejo a preços determinados pelo próprio atravessador, pelo fato da concentração dos produtos, aumentando dessa forma seu poder de negociação com os clientes (Oliveira; Mayorga, 2005, p.50).

A presença dos intermediários na cadeia produtiva dos pequenos agricultores resulta em uma diminuição da receita líquida desses produtores, levando ao subdesenvolvimento socioeconômico. É importante destacar que essa redução é particularmente prejudicial para os pequenos produtores que realizam tanto a produção quanto a comercialização de forma individual (Oliveira; Mayorga, 2005).

Que o mundo capitalista é cheio de abusos e maus-usos, injustiças e outros defeitos, não é nenhuma novidade, mas de todas as atividades pouco ortodoxas do mundo capitalista, com certeza a pior é a do intermediário, do atravessador, figura que nada produz e arrecada seu lucro comprando normalmente a prazo de quem produz e vendendo normalmente a vista ou financiado, ou ainda, em prazo menor que comprou, ao consumidor final, ficando sempre com a maioria (Cichetto, 2002, *apud* Oliveira; Mayorga, 2005, p. 03).

As dificuldades na comercialização dos produtos oriundos da agricultura familiar estão pautadas, de acordo com Pontes e Santos (2015, p.40) em fatores como:

Rendimento por unidade (produtividade), precária qualidade do produto, logística de distribuição (estradas e distâncias), eletrificação, abastecimento e qualidade de água, armazenamento, maior ou menor eficiência de grupos (associações ou cooperativas), impactam diretamente nas condições e possibilidades de abertura de mercado para os produtos.

Apesar dessa difícil realidade enfrentada pela agricultura familiar na comercialização da sua produção, também é possível perceber estratégias que buscam a superação dessa realidade, como o surgimento de cooperativas, associações, e programas governamentais como o PAA e o PNAE (mercado institucional) que visando incentivar a aquisição de produtos oriundos da agricultura familiar pelos órgãos públicos.

Um exemplo disso é Associação de Produtores Rurais de Antonio Diogo – APRAD, localizada em Redenção–CE, onde os agricultores se reuniram para comercializar a produção do caju, e vendem o produto para uma fábrica de beneficiamento.

Tivemos também o prazer de conhecer, o caso de um grupo de cinco irmãs, que conseguiram se organizar e montar uma mini-indústria de beneficiamento de frutas, conhecido como Delícias de Poços. A mini-indústria trabalhava com a fabricação de doces e polpa de

frutas, sendo que as frutas, boa parte necessárias a produção, eram oriundas de produtores da localidade. As poupas eram vendidas através do Programa Aquisição de Alimentos - PAA.

Vê-se que há hoje muitas estratégias que caminham na busca da superação dos desafios enfrentados na comercialização dos produtos oriundos da agricultura familiar. No entanto, Pontes e Santos (2015) concluem que para resolver os desafios de comercialização enfrentados na agricultura familiar, os agricultores e as agricultoras(as) necessitam aprimorar os fatores de produção, muitas vezes limitados pelos padrões locais de produção, os quais geralmente se concentram apenas na subsistência e no bem-estar da família. Assim, estes enfrentam um duplo desafio: produzir para o mercado com qualidade, regularidade e garantia de renda por meio da venda de produtos, o que possibilita sua permanência na atividade de forma digna e cidadã (Pontes; Santos, 2015).

O relato de experiência do bloco III me fez pensar minha atuação profissional no presente, como agrônoma de equipe de ATER de uma entidade sindical, pavimentando caminho para analisar o eixo do último bloco de práticas agrícolas, que é exatamente a assistência técnica e extensão rural articuladas com a formação do(a) agrônomo(a) formado pela UNILAB.

4.3.6 Bloco IV – Vivência e intervenção

Agora, após passar por diversas situações que me prepararam de forma básica para lidar com as questões do campo, estamos prestes a enfrentar o último e, sem dúvida, o mais desafiador bloco da disciplina de práticas agrícolas, o bloco IV. Este bloco pretende proporcionar aos estudantes, ao longo de um período de seis meses, a experiência prática de prestar assistência direta aos agricultores e agricultoras familiares de comunidades de assentamentos (MST⁸, FETRAECE⁹, IDACE¹⁰ e INCRA¹¹) e/ou comunidades, desenvolvendo a assistência técnica e a extensão rural.

Portanto, percebe-se que o eixo desse bloco é a assistência técnica e extensão rural, ambas formam um todo integrado que é o diferencial da formação da UNILAB, como já tratado na sessão da análise do PP do curso de agronomia. É através delas que se busca: a) superar a dicotomia teoria e prática; b) estabelecer relações com os sujeitos do campo e territórios da

⁸ Movimentos dos Trabalhadores sem Terra

⁹ Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Ceará

¹⁰ Instituto de Desenvolvimento Agrário do Ceará

¹¹ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

agricultura familiar; c) produzir pesquisas socialmente referenciadas nas demandas dos e das trabalhadoras do campo.

Mas, antes de interagir com essas comunidades e debater o tema da extensão rural e da assistência técnica, era essencial conhecer de perto também a realidade do agronegócio, já que um dos pilares da formação do profissional de agronomia proposto pelo curso de agronomia da UNILAB era a agronomia comparada.

Como dito por Azevedo, Zuliane e Amorim (2016) Uma abordagem agrônômica que tem contribuído de modo significativo para o entendimento da agricultura é conhecida como Agricultura Comparada, com maior ênfase na tradição agrônômica francesa. O princípio subjacente, de maneira mais ampla, sustenta que a comparação entre sistemas agrícolas em diferentes níveis hierárquicos constitui uma ferramenta poderosa para compreender a realidade dos agricultores e agricultoras. A análise comparativa entre o cultivo da soja, por exemplo, em Mato Grosso ou no meio-oeste americano e aquele realizado nas comunidades tradicionais de Moçambique possibilita a compreensão das técnicas empregadas em ambos os contextos.

Trazer esse polo ou tendência hegemônica da agricultura brasileira, ainda que a UNILAB se proponha formar os agrônomos e agrônomas numa outra perspectiva, tem uma profunda dimensão pedagógica. A diferença e os contrastes entre esses dois modelos são, na verdade, dois Brasis que se apresentam sob diversos aspectos. A possibilidade de comparar e fazer relações entre territórios, que encerram projetos distintos de agricultura e desenvolvimento, geram aprendizagem e dá a ATER um significado mais profundo.

Além disso, no Brasil, é difícil pensar, do ponto de vista intelectual e da produção do conhecimento, a agricultura familiar descolada do agronegócio, pois o último cresceu, historicamente, em choque com o campesinato brasileiro e ainda, desterritorializando-o. Vejamos:

Foi ainda uma década em que houve um grande avanço da luta pela reforma agrária no Brasil, com o fortalecimento e multiplicação dos movimentos que lutavam pela terra, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Sob forte pressão política, em especial após os massacres de Corumbiara e Eldorado dos Carajás, o governo Fernando Henrique Cardoso foi obrigado a acelerar e ampliar a criação de assentamentos, pois havia grande apoio popular à reforma agrária e ao MST. Isto foi facilitado pela queda generalizada do preço da terra no país na década de 1990, resultado do desmonte das políticas de apoio à agricultura e da falência de agricultores (Delgado, 2012). Mas, ao mesmo tempo, o governo buscou medidas de desmobilização da luta pela terra e repressão e contenção dos movimentos. Foi nesse cenário que, articuladamente, governo, latifundiários, grandes empresas do setor agropecuário e mídia iniciaram uma massiva campanha de desmoralização e criminalização do MST e de construção de uma imagem positiva do agribusiness, logo rebatizado de agronegócio para tornar essa nova imagem mais palatável. (Alentejano; Egger, 2021, p. 98).

O conceito aqui utilizado de agronegócio refere-se a um modelo de agricultura baseado na concentração de terras e recursos, na produção em larga escala, na monocultura, no uso intensivo de agrotóxicos e na dependência de sementes e insumos agrícolas patenteados por grandes empresas transnacionais.

Então, para suprir essa necessidade, realizei uma viagem de cinco dias com o objetivo de conhecer a realidade mais expressiva do agronegócio no estado do Ceará. Nosso itinerário foi:

- Perímetro Irrigado do Tabuleiro de Russas – Russas-CE;
- Perímetro Irrigado do Tabuleiro de Jaguaribe – Limoeiro do Norte;
- Perímetro Irrigado de Morada Nova – Morada Nova -CE;
- Fazenda Melancias – Morada Nova –CE.

Se fosse para descrever cada detalhe que essa experiência me proporcionou, creio que só ela daria uma dissertação, mas esse não é o meu objetivo aqui. Então, trarei aspectos gerais que me marcam ao longo dessa parte da experiência.

Vivenciar de perto a atual configuração do agronegócio é uma experiência que pode ser descrita como perturbadora, desoladora, angustiante e indignante. Trata-se de uma gama de emoções que muitas vezes transcende a capacidade de expressão verbal. Os impactos ambientais e sociais resultantes desse modelo de desenvolvimento é sem precedentes.

É impactante ver o agronegócio de grande extensão do tal como ele está. A homogeneização da paisagem é triste, cansativa, feia, perturbadora e difícil de processar. Uma experiência estética chocante. A vida vegetal e humana, nesses territórios, ocorre em meio a morte da biodiversidade. Não há um “pé de árvore” que não esteja ligado à produção. No agronegócio do arroz, em Russas, o sistema de irrigação era por inundação¹². Na hora da colheita, é preciso realizar a drenagem do solo, porque a rizicultura¹³ é uma cultura de inundação. A água, contaminada por agrotóxicos, é drenada para o rio Jaguaribe, nosso mais importante manancial fluvial.

Após a imersão nessa experiência, a qual se revelou como um momento de confrontação com a realidade, deparei-me com uma sensação de desilusão em relação à prática

¹² Na irrigação por inundação a água é aplicada em tabuleiros de forma contínua ou intermitente (Fig. 8). O sistema de irrigação por inundação contínua é, tradicionalmente, o mais utilizado, empregando-se submersão com água parada ou corrente. Com água parada a eficiência de irrigação é, normalmente maior, não havendo riscos de perdas de nutrientes carregados pela água (Medeiros, 1995).

¹³ Cultura do arroz

de consumir frutas e verduras. Durante o meu processo de crescimento, fui instruída sobre a importância de uma alimentação saudável, a qual enfatizava o consumo desses alimentos de origem vegetal. Contudo, torna-se necessário relativizar essa perspectiva diante de uma considerável ressalva, uma vez que, em sua maioria, as frutas e verduras disponíveis para consumo apresentam elevados índices de contaminação por agrotóxicos, os quais são proibidos em outros países mediante as diretrizes estabelecidas por suas agências de saúde e vigilância.

Os afetos negativos, despertados nas visitas aos territórios do agronegócio, falaram alto dentro de mim. Fui levada a refletir sobre para qual modelo de desenvolvimento estava sendo formada, que tipo de agrônoma gostaria de ser, para quem e onde iria trabalhar. De uma coisa tive certeza, não era para aquele modelo.

Atualmente, eu e meu companheiro temos uma empresa na área de serviços em assistência técnica e extensão rural. É essa empresa que tem um contrato junto à ATER do STRAAF – Crateús. Realizamos, também, serviços para contratantes particulares, tais como: mapeamentos, regularização fundiária, regularização ambiental entre outros, de onde vem a maior parte dos nossos rendimentos.

Ganhar dinheiro é bom, melhorar de vida e ter dignidade fundamental, principalmente pensando o lugar de onde vim e das dificuldades que passei. Infelizmente, ainda é pelo dinheiro que temos acesso a maior parte das riquezas materiais e imateriais da sociedade. No entanto, é necessária uma ética na forma de ganhar dinheiro. E a produção dessa ética quem me ajudou a desenvolver foi a formação na Unilab. E aqui, portanto, entra a dimensão da formação crítica e humanística preconizada no PP do curso.

O título dado a essa vivência que tivemos, quase todas no médio Jaguaribe, foi “diálogos com o agronegócio”. No percurso, para pensar um contraponto nesse diálogo tenso (aliás, é possível esse diálogo?), visitamos o acampamento José Maria do Tomé¹⁴ – Limoeiro do Norte-CE e o Sítio Carcara Orgânico em Guaraciaba do Norte-CE.

No acampamento Zé Maria do Tomé, o contraponto foi questionar a falsa verdade que o agronegócio é redutor de desigualdades e a redenção do país. A propaganda oficial tem a intenção de

(...) nos fazer crer que tudo que existe no campo brasileiro está vinculado ao agronegócio. Este seria responsável pelo bem-estar da população brasileira, seja por produzir os alimentos que abastecem as cidades, seja por contribuir para a geração de

¹⁴ Zé Maria foi um grande militante na luta contra a pulverização aérea de agrotóxicos na Chapada do Apodi, no Ceará. Enfrentou diretamente as grandes empresas do agronegócio e defendeu fortemente a saúde das comunidades e da população do Vale do Jaguaribe. Por causa do seu engajamento, foi morto com cerca de 25 tiros em 21 de abril de 2010, vítima da violência no campo. Até hoje, nenhum dos acusados sentou no banco dos réus.

emprego e renda no campo e na cidade, além de contribuir para a sustentação da nossa economia, por meio de vultosos saldos comerciais. (Alentejano; Egger, 2021, p. 98).

O acampamento é formado, exatamente, por camponeses e camponesas expropriados sem-terra do médio Jaguaribe produzidos pelo avanço do agronegócio em terras e águas jaguaribanas. Mais do que isso, estou falando de um território da luta pela reforma agrária que se localiza às margens das águas do canal da integração e cercado pelos latifúndios da plantação de banana.

A visita realizada ao sítio Cacara Orgânico foi conduzida com o propósito de desmistificar a noção predominante de que a produção em larga escala está intrinsecamente associada ao agronegócio. Durante essa visita, foi possível ter um contato direto com um sistema de produção que se mostra viável tanto em termos econômicos quanto ambientais, ao mesmo tempo que prioriza a produção de alimentos saudáveis procurando sempre trabalhar com medidas mitigadoras dos impactos gerados pela agricultura.

Partiremos então para o segundo momento da experiência desse bloco que, como relatado mais acima, irá propiciar a vivência e a intervenção dos estudantes em comunidades. Neste bloco, trabalhamos em duas comunidades distintas, sendo a primeira a comunidade Piroás – Redenção-CE e a segunda à comunidade do assentamento rural Antonio Conselheiro, localizado entre os municípios de Aracoiaba e Ocara-CE.

A experiência mencionada neste contexto visa a implementação de um programa de assistência técnica e extensão rural conduzido pelos estudantes nas comunidades abordadas durante o último bloco do curso de agronomia na UNILAB. É pertinente trazer os conceitos de ambos, tendo em vista o acirrado debate que gira em torno dos conceitos.

Assistência Técnica como conceitua Beserra (2014), “seria um conjunto de ações integradas, objetivando dar condições ao sujeito de adotar e utilizar técnicas recomendadas” (Bicca, 1992, *apud* Beserra, 2014, p. 100)

A autora ainda complementa que:

São ações imediatas e seus resultados se dariam em curto prazo; aqui se privilegia a incorporação de novas técnicas para aumentar a produção algumas de suas atribuições estão ligadas a duas principais: a) a elaboração de estudos, de planejamento e de projetos e b) a direção, execução e fiscalização de obras e serviços técnicos. (Bicca, 1992, *apud* Beserra, 2014, p. 100).

Entretanto, ela é indispensável na medida em que pode proporcionar a apropriação de procedimentos através de capacitações ou devem ser realizadas na práxis, na ação e na reflexão (Freire, 1977, *apud* Beserra, 2014, p. 100).

Já extensão rural pode ser definida como um conjunto de ações integradas que têm como objetivo proporcionar condições para que os agricultores possam adotar e utilizar técnicas recomendadas. Essas ações visam não apenas a transmissão de conhecimentos técnicos, mas também a incorporação de novas técnicas para aumentar a produção agrícola. Além disso, a extensão rural engloba atividades imediatas cujos resultados se manifestam a curto prazo e incluem a elaboração de estudos, planejamento, projetos, direção, execução e fiscalização de obras e serviços técnicos (Beserra, 2014).

Agora entendo que o processo de ATER e Extensão Rural, ambos são processos educativos, partimos para a descrição das análises desse bloco.

A interação com a comunidade Piroás teve como objetivo a realização de um Diagnóstico Rural Participativo (DRP). Entretanto, deparei-me com uma limitação ao tentar descrever essa experiência, que reside na minha memória. Mesmo com a ajuda de outras colegas, na tentativa de detalhar mais amplamente essa vivência, parece-me que não conseguimos atingir nossos objetivos, uma vez que não há “memória” coletiva disponível sobre o assunto.

Então vou partir para a experiência na segunda comunidade, Assentamento Antonio Conselheiro. A vivência nesse assentamento tinha como objetivo principal construir, junto à comunidade, um Autodiagnóstico¹⁵, sendo que nós estudantes seríamos os técnicos responsáveis pela condução do trabalho junto aos assentados, utilizando como proposta pedagógica a Intervenção Participativa dos Atores – INPA.

A Proposta Pedagógica Da INPA Implica Um Processo Educativo No Qual Cada Um, Individualmente, E Todos, No Coletivo, Tenham Clara A Sua Posição De Sujeitos Da História. Apresenta-Se Basicamente Como Uma Concepção Dialética, Uma Forma De Ver A Realidade De Modo Crítico, Buscando Articular Num Processo Integral A Participação Dos Envolvidos. A Abordagem E Os Métodos Pedagógicos Proporcionam A Conscientização E A Compreensão Da Própria Realidade Dos Técnicos E Dos Assentados E Ajudam A Desenvolver O Sentido Da Busca De Transformação Dessa Realidade. (Furtado; Souza, 2000, p.10)

O processo de autodiagnóstico foi iniciado por meio de reuniões coletivas com os representantes das associações do assentamento, com o intuito de apresentar a proposta de trabalho a ser realizado com os assentados. Inicialmente, foi observada certa resistência por

¹⁵ Em virtude da semântica e considerando que a formação do profissional engajado com desenvolvimento no Estado leva a confundir o Autodiagnóstico com Diagnóstico ou Estudo de Realidade, faz-se necessário destacar a diferença conceitual entre os termos. O diagnóstico que ficou bastante conhecido na fase do Crédito Supervisionado da Extensão Rural é uma etapa estanque e diferenciada na elaboração de projetos de crédito rural, principalmente, enquanto o Autodiagnóstico é processual, dinâmico e abrangente, compreendendo, resumidamente, o diagnóstico propriamente dito, a intervenção e a avaliação, com a participação dos sujeitos, num processo cíclico intermitente (Souza, 2000).

parte da comunidade, que expressava cansaço em relação a estudos prévios que não resultaram em benefícios tangíveis. No entanto, por meio de um trabalho de sensibilização e ao enfatizar a importância do projeto para a formação de profissionais diferenciados, a comunidade acabou por acolher a proposta.

A turma foi dividida em grupos e logo foram iniciadas as visitas domiciliares, para o levantamento de informações com e sobre os agricultores e agricultoras que moravam ali. Além das visitas domiciliares, também visitávamos as unidades de produção dos e das agricultoras acompanhadas e buscávamos, junto a estes, encontrar soluções para seus problemas.

Após concluída a etapa de levantamento das informações, partimos para a etapa de execução, que foi organizada em quatro etapas, tal como descritos a seguir.

1 Reuniões de Mobilização e Sensibilização:

Objetivo: Apresentar de forma detalhada o trabalho e sensibilizar as famílias assentadas para compreenderem a sua realidade visando o planejamento do assentamento ou comunidade, por meio da elaboração do Plano de Autogestão do Assentamento. Serão empregadas estratégias como exposição dialogada, dinâmicas de grupo, exibição de filmes e outros recursos didáticos, com o intuito de promover o trabalho coletivo, a organização e a conscientização sobre a necessidade de mudanças (Furtado; Souza, 2000).

2 Reuniões para o Autodiagnóstico – Estudo da Realidade 1

Objetivo: Será realizado um levantamento de informações com as famílias assentadas, construindo um mapa da realidade do Assentamento/comunidade, considerando as dimensões Presente, Passado e Futuro. Comissões temáticas serão formadas pelos assentados para abordar áreas como cultura, lazer, educação, saúde, infraestrutura, organização, produção e ambiente, para levantamento das informações sobre os respectivos temas. A pesquisa incluirá conversas informais e respostas das reuniões, complementada posteriormente por um levantamento de campo coordenado pelos alunos (Furtado; Souza, 2000).

3 Reuniões para o Autodiagnóstico – Estudo da Realidade 2

Objetivo: Será realizado um levantamento com as famílias assentadas para identificar, por tema, os elementos do planejamento, como problemas, potencialidades,

ameaças, oportunidades e visão de futuro desejado. Os representantes das associações serão eleitos para participar da primeira Oficina, garantindo diversidade de idade e gênero em cada representação (Furtado; Souza, 2000).

4 Primeira Oficina para a Construção do Autodiagnóstico do Assentamento

Objetivo: Apresentação dos dados levantados pelas comissões temáticas de cada Associação, o Autodiagnóstico–Estudo da Realidade I, e em seguida: a) agrupar e sistematizar os problemas, potencialidade, ameaças, oportunidades e futuro desejado/visão de futuro, por tema; b) priorizar os problemas com suas respectivas potencialidades, agora, do assentamento (Furtado; Souza, 2000).

Durante este período, foram identificadas algumas dificuldades na realização das atividades, incluindo uma relativa falta de engajamento da comunidade em participar dos encontros, apesar dos esforços para agendar os horários mais convenientes para eles. Outro aspecto marcante nos encontros foi a presença majoritária de mulheres e crianças, como pode ser observado na figura 10.

Figura 10 – Reunião de sensibilização com agricultoras(es), Assentamento Antonio Conselheiro, Ocara-Ce



Fonte: Dados da pesquisa (2011)

Além das dificuldades com a comunidade também encontramos resistência do corpo docente, como já identificado por Azevedo, onde ele fala que:

Há dificuldades por parte dos docentes formados na concepção de conhecimento fragmentado, e por isso a condução das Práticas Agrícolas tem se tornado um complexo exercício para os professores. Isso demonstra a necessidade de uma formação continuada, ainda não conseguida como espaço formal no IDR/Unilab (Azevedo, 2016, p.19).

As manifestações de resistência se evidenciaram quando se mostrou desafiador conciliar as atividades realizadas em sala de aula com aquelas desenvolvidas na comunidade. Inicialmente, a concepção era de que os conteúdos teóricos abordados em sala de aula poderiam ser aplicados na prática junto à comunidade, com o intuito de proporcionar uma experiência mais enriquecedora tanto para os assentados quanto para os estudantes.

Entretanto, concluo este período de estudo com a convicção de que, apesar das adversidades enfrentadas durante a execução das atividades, essa experiência despertou em mim um desejo genuíno de promover mudanças na realidade em que estou inserida.

A próxima sessão é um espaço “extracurricular”, porém foi fundamental ao longo do meu processo acadêmico, já que aconteceram concomitantemente a este processo. Trata-se de uma experiência pedagógica profissional, na educação de jovens e adultos no âmbito da assistência técnica e extensão rural.

4.4 O caráter determinante do curso de extensão na formação profissional

No período de 2014 a 2015, participei como bolsista do curso de extensão intitulado “Formação de Jovens Rurais e Educação Popular: fortalecimento da agricultura camponesa na perspectiva freireana no nordeste brasileiro”, cujo objetivo era oferecer oportunidades para ampliar as relações sociais e promover a cidadania; preservar e valorizar os conhecimentos tradicionais da comunidade rural de sua região e localidade; diversificar e fortalecer as atividades econômicas locais, visando aproveitar ao máximo os recursos e potencialidades regionais; fortalecer o protagonismo e a autonomia dos jovens, promovendo sua emancipação. (Unilab TR, 2011).

O curso foi fruto da parceria estabelecida entre a Secretaria Nacional da Juventude da Secretaria Geral da Presidência da República - SNJ/SG – PR e as Universidades de Brasília (UNB) e UNILAB.

O contexto de surgimento do curso deu-se no ano de 2011, quando a juventude rural organizada em diferentes movimentos sociais apresentou suas demandas em diversos ministérios e na Secretaria Nacional de Juventude – SNJ (Souza; Furtado, 2017, p. 351).

A principal preocupação da juventude era a ausência de uma política integrada que atendesse às suas necessidades mais imediatas e que promovesse mudanças significativas no meio rural e na floresta. Mostravam-se os jovens estarem comprometidos com a construção de um projeto de desenvolvimento para o país que garantisse sua inclusão social, econômica e cultural (*Idem*, 2017, p.351).

É sabido que, apesar da existência de políticas públicas destinadas ao apoio à juventude rural, é crucial considerar que tais políticas não devem ser concebidas de maneira unilateral, sem considerarem as diversas realidades locais. Quando formuladas dessa maneira, as políticas correm o risco de perder sua relevância contextual e, conseqüentemente, podem não ser úteis para os jovens que vivem no campo. Florêncio *et al.* (2022), observou em seu estudo intitulado "A juventude rural e as questões do êxodo rural: Uma breve revisão" que:

A burocracia e as exigências estipuladas pelo Banco Central do Brasil (BRASIL, 2022), para a participação ao acesso do crédito pelos jovens agricultores impossibilita a real e efetiva adesão da juventude a essas linhas de crédito, dificultando o desenvolvimento de seus trabalhos nas comunidades. O PRONAF apresenta também os subprogramas, com modalidades que visam uma inclusão mais específica, porém também restritos e burocráticos. (Florêncio, 2022, p. 35).

Esse cenário, aliado a persistência da cultura patriarcal, que exclui os jovens dos espaços de decisão, tem contribuído para a migração dos jovens para as cidades de médio e grande porte. Essa abordagem enfrentada pela juventude rural, que resulta no problema da sucessão nas atividades agrícolas, tem motivado a implementação de políticas destinadas a fortalecer a agricultura familiar e promover a agroecologia. Essas políticas buscam estabelecer uma produção agropecuária e de alimentos sustentáveis, com base na conservação dos recursos naturais no Brasil (Souza; Furtado, 2017, p. 352).

O curso contou com uma carga horária trezentas horas/aula, o programa atendeu trezentos jovens residentes em áreas rurais de cada uma das unidades (Distrito Federal e estado do Ceará). No Ceará, esses trezentos jovens foram distribuídos por doze municípios, cobrindo as regiões dos Sertões de Canindé, Sertões dos Inhamus e Vale do Curu Aracatiaçu. Esse alcance englobou trinta e sete assentamentos e trinta e seis comunidades.

Contamos com a parceria do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Ceará (FETRAECE) e da Pastoral da Juventude Rural (PJR).

O Curso de Formação foi organizado em três módulos perpassados por eixos considerados centrais no processo formativo dos jovens do campo, os módulos eram assim denominados: (a) formação cidadã e participação social; (b) coletivos de auto-organização; capacitação para o trabalho e renda; (c) tecnologias de comunicação e informação e elaboração dos projetos coletivos de geração de renda (Souza; Furtado, 2017, p. 354).

É importante ressaltar que ocorreu, antes do início do curso propriamente dito, a formação dos facilitadores, essa formação contou com metodologia de "Formação por Pares", na qual os próprios pares dos participantes desempenham um papel central no processo formativo. Essa abordagem permite uma conexão genuína com as experiências, práticas e vivências do campo, assim como com as políticas, programas e projetos em andamento, e também com as questões institucionais enfrentadas pelos participantes (Furtado; Souza, 2017, p.354).

A metodologia trabalhada foi baseada na pedagógica do INPA¹⁶ implica em um processo educativo no qual cada indivíduo, de forma individual, e todos em conjunto, compreendam claramente seu papel como agentes históricos, ou seja, como capazes de transformar sua própria realidade. Essa abordagem se fundamenta na ideia de capacitação formativa, reflexiva, interativa e contínua, buscando indivíduos, líderes locais e um profissional jovem comprometido com a sociedade. O programa ofereceu uma gama de técnicas educativas, dinâmicas de grupo e atividades práticas para coletar informações sobre ideias relevantes ou aspectos da vida real dos jovens, organizá-las e interpretá-las. A partir disso, planejaram-se ações para promover a transformação (Souza; Furtado, 2017).

No total, quinze jovens foram capacitados para atuar em todas as fases do processo de formação, distribuídos em grupos de três para cada conjunto de trinta jovens.

Após finalizada a formação dos facilitadores ocorre então o primeiro Tempo Escola, os encontros desse módulo se davam na cidade de Quixadá-CE, mais especificamente no Santuário Nossa Senhora Imaculada Rainha do Sertão, esse local foi escolhido por dispor de estrutura suficiente para acomodar 150 jovens por um período de uma semana, devido a um grande número de jovens, estes foram divididos por regiões, os módulos tiveram que correr de forma separada de acordo com as regiões.

Dando continuidade sobre a descrição do primeiro “Tempo Escola”, este teve início com o “Fórum de Escuta”, que de acordo com Souza e Furtado (2017) o mesmo:

¹⁶ Intervenção Participativa dos Atores (INPA), utilizando uma metodologia que foi sendo gradativamente construída em três campos principais: Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo, com base nos princípios freireanos de Educação Libertadora, por uma equipe de professores da universidade (Furtado; Furtado de Souza, 2000).

Se apoia na concepção de que ao se iniciar um trabalho com comunidade ou grupos sociais, o primeiro passo é sensibilizá-los, fazendo-os refletir sobre sua realidade, anseios e aspirações, problematizando, a partir daí, para iniciar uma construção coletiva que permita o desenvolvimento do trabalho que se pretende realizar, buscando aproximar-se, o máximo possível da sua realidade (Souza; Furtado, 2017, p. 357).

Ao longo do período do tempo escola, este era dividido em dois momentos, sendo o “ambiente troca de saberes”, onde os professores da universidade realizavam uma palestra interativa sobre o conteúdo do dia, usando diferentes recursos, esse momento ocorria com todos os educandos juntos, e logo depois seguia-se para o segundo momento, chamado “ambiente de reflexão”, onde seguiriam com as atividades do dia, acompanhadas por seus facilitadores.

Com as mais variadas estratégias, planejadas coletivamente e rigorosamente selecionadas para garantir o encadeamento do assunto tratado, buscavam provocar nos jovens desinibição e reflexões (Souza; Furtado, 2017, p.358).

Após concluído o tempo escola – de ambas as turmas – íamos para o tempo comunidade, cada turma seguia para uma comunidade diferente, dentro dos territórios trabalhados, nesse primeiro tempo os educandos realizariam atividades como: estabelecer contato com os técnicos e líderes locais, realizar visitas domiciliares e facilitar reuniões de sensibilização, sempre com o uso de metodologias participativas, preparando para um autodiagnóstico coletivo da comunidade.

O segundo e terceiro tempo-escola foram estruturados para viabilizar a participação, o debate, o diálogo e a crítica, num processo de sensibilização e construção coletiva, onde formadores e formandos eram sujeitos do processo. Numa sequência de estudos diários, que parte de uma sensibilização e motivação iniciais sobre os temas da capacitação, o conteúdo programático foi desenvolvido através de didáticas e técnicas de ensino as mais diversas (Souza; Furtado, 2017, p. 361).

Cada “tempo escola” sempre iniciava com dinâmicas que despertassem reflexões aos educandos, lembro-me que o segundo tempo escola, início se com uma reflexão, através de uma peça teatral, sobre o livro “Suzana e o Mundo do Dinheiro”, e também “O jogo das agriculturas”, que tinha como objetivo apresentar de maneira lúdica e reflexiva a diferença entre a agricultura familiar e o agronegócio.

Dessa forma, gradualmente, a habilidade de compreender as desigualdades está se expandindo, tanto entre os jovens quanto entre os membros da comunidade.

Durante o segundo período na comunidade, deram-se início às práticas agrícolas sob a ótica da agroecologia, sempre refletindo no campo o que havia sido discutido nos espaços de troca de conhecimentos e reflexão. Permanece então o ciclo, passado o tempo escola, a próxima atividade de alternância inicia-se.

No último tempo comunidade, realizamos uma abordagem diferente. Reunimos uma turma de cento e cinquenta educandos em uma única comunidade, com o objetivo de proporcionar experiências práticas em agroecologia e convivência com o semiárido. Essas experiências foram planejadas para que os educandos pudessem aplicá-las em seu cotidiano.

Os assuntos abordados foram: quintal produtivo, a ovino caprinocultura, sistemas agroflorestais, a apicultura e tecnologias hidro ambientais. Ao logo da semana, foram desenvolvidas oficinas, ministradas por professores especialistas em cada assunto. Essas oficinas eram desenvolvidas juntamente com os e as agricultoras da comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas considerações é fundamental destacar que o presente estudo visa além dos seus objetivos ser a garantia do registro científico da vivência experimentada, pela pesquisadora como estudante da primeira turma do curso de agronomia da UNILAB. Esse curso é concebido no contexto histórico da busca pela superação dos paradigmas da revolução verde ainda presentes na formação do e da agrônoma, sendo assim resultado da demanda da sociedade. Portanto diante desse contexto histórico torna-se necessário não só a produção científica na visão da pesquisadora, na época estudante, mas também na visão de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Nesse contexto, compreendendo o período de 2011 a 2016, partindo de uma narrativa que abrangesse a experiência vivenciada durante o processo de formação da pesquisadora, inserida na primeira turma do curso de agronomia da UNILAB, objetivou-se analisar o Projeto Pedagógico de Curso de Agronomia da UNILAB que se propõe formar um profissional de Agronomia inovador.

No nível de desenvolvimento pessoal a referida pesquisa propiciou uma análise da formação compreendendo, agora como pesquisadora, a intencionalidade dos processos formativos proposto no PP do curso. Nesse sentido a pós graduação exerce um papel fundamental na minha formação continuada como uma agrônoma educadora, processo esse iniciado no curso de agronomia da UNILAB.

Diante dessas observações mais gerais, a seguir farei as considerações quanto a análise do PP e das disciplinas de práticas agrícolas, feitas a partir do relato de experiência. Por fim faço considerações quanto a importância do PP do curso de agronomia da UNIALB no debate sobre o perfil do profissional de agronomia na sociedade.

Partindo da análise do PP do curso de agronomia da UNILAB, considerando, que é nesse documento que se delineiam os rumos da formação profissional, busco dar destaque aos elementos considerados essenciais para a compreensão abrangente da pesquisa estando relacionados com organização didática pedagógica. Destacando-se os seguintes aspectos: a concepção do curso, políticas institucionais no âmbito do curso; os seus fundamentos; os objetivos; perfil profissional do egresso; organização curricular, destacando a articulação com a pesquisa extensão e pôr fim a metodologia de ensino.

Analisando contexto em que se situa esta pesquisa, temos que o debate sobre a formação do profissional de agronomia surge como resposta às demandas sociais e às críticas à formação tecnicista tradicional. A atuação questionadora da FEAB, juntamente com os efeitos

negativos da Revolução Verde, levou à necessidade de repensar a formação do agrônomo, especialmente em relação à questão ambiental, segurança alimentar e acesso à terra. Furtado propõe uma reformulação do currículo agrônomo, destacando a importância da interação com a realidade agrária e o aprofundamento pedagógico dos professores. Seu trabalho também evidencia a necessidade de equilibrar teoria e prática e de promover uma formação contextualizada e alinhada às demandas contemporâneas. Essa reflexão ganha relevância diante da tensão entre a tendência do agronegócio e a valorização da agricultura familiar no contexto acadêmico.

Quanto à concepção do curso de agronomia podemos dizer que o curso foi concebido com base em princípios que visam uma abordagem inovadora e contextualizada da formação profissional. Estes princípios incluem a análise dos sistemas agrícolas ao longo do tempo, integrando conhecimentos científicos e de senso comum dos agricultores, e compreendendo a agricultura como um fenômeno social.

A formação busca atender às necessidades dos agricultores e promover a sustentabilidade socioambiental. O PP enfatiza a interdisciplinaridade, flexibilidade curricular e diálogo intercultural, com o objetivo de formar profissionais capazes de integrar saberes e práticas para solucionar problemas agrícolas.

O perfil do egresso destaca-se por sua capacidade de articular conhecimentos, compreender sistemas agrícolas em suas diversas dimensões e atuar de forma humanística e sustentável. A formação busca superar modelos tradicionais, preparando profissionais comprometidos com a transformação social e ambiental.

No âmbito da pesquisa, de acordo com Projeto Pedagógico, busca a superação da pesquisa voltada apenas para publicação de artigos, e almeja-se uma pesquisa que seja voltada para a realidade dos e das agricultoras, dada a complexidade das questões agrícolas e a demanda por uma visão integrada. É crucial cultivar um pensamento científico crítico e questionador em todos os alunos, incluindo a compreensão da história por trás dos conceitos discutidos na universidade.

Quanto a extensão, o PP preconiza que a extensão universitária é essencial para o curso de Agronomia, e que esta deve se dar envolvendo uma colaboração estreita entre a universidade e os agricultores. A ideia é que os alunos aplicam o conhecimento adquirido em sala de aula diretamente nas atividades agrícolas, adaptando-o às necessidades dos e das agricultoras.

Com essa análise então concluímos que o PP do curso de agronomia da UNILAB incorpora elementos de natureza inovadora, evidenciando uma intenção deliberada de abordar

questões históricas relacionadas à formação do profissional de agronomia, e aspirando a superação da formação tecnicista.

Apresentando uma abordagem distinta em relação ao Projeto Pedagógico (PP) do curso de agronomia da UFC, uma das instituições mais antigas do Ceará, essa distinção se evidencia ao considerarmos os resultados da pesquisa realizada por Filho (2010). Em sua tese, o autor analisou o PP do curso da UFC e constatou que:

O curso de Agronomia da UFC realiza uma formação influenciada pela tendência tecnicista e pelo agronegócio; a agricultura familiar, a agroecologia e as relações sociais no campo são as exigências não contempladas no projeto formativo, e a precariedade das práticas agrônômicas são as lacunas que dificultam o exercício do Engenheiro Agrônomo. (Filho, 2010, p. 123).

Quanto a análise da disciplina de práticas agrícolas, o que posso tomar como consideração geral, é que estas são a diferença no processo de formativo do e da agrônoma no curso de agronomia da UNILAB, como serão apresentadas adiante.

No *bloco I - Práticas agrícolas de caráter introdutório*, o contato direto do estudante com a realidade do agricultor desperta um profundo sentimento de responsabilidade, sendo fundamental destacar que nesse momento os estudantes percebem naturalmente a existências dos sujeitos do campo, levando-os a se colocarem no lugar daqueles que trabalham na terra. Esse contato estabelece vínculos significativos, ampliando a visão do estudante sobre a agricultura, que passa a compreendê-la como um universo muito além da mera produção.

No *bloco II – Vivência*, dá-se ênfase nos sistemas de produção agrícola, pois como preconiza o PP, o bom profissional de agronomia também deverá saber a técnica, para só assim auxiliar o agricultor na resolução dos seus problemas. Como bem aponta Beserra (2014), as políticas de extensão rural estão sempre ligadas as políticas de assistência técnica.

Bloco III – Vivência em Temas Específicos, podemos realizar uma breve análise sobre o contexto do meio rural, que há muito tempo deixou de ser exclusivamente um local unicamente de produção agrícola habitado por pessoas de conhecimento limitado. Nesse contexto, é possível observar como os agricultores familiares conseguem perseverar diante das adversidades enfrentadas na vida rural.

Além disso, somos introduzidos aos temas relacionados ao ambiente e à agroecologia, o que nos leva a reconhecer a importância de adotar técnicas agrícolas que minimizem os impactos ambientais. Este é um outro ponto que remete a disputa no perfil de formação do e da agrônoma, pois enquanto os cursos convencionais buscam a concepção de desenvolvimento pautada nos pressupostos da revolução verde, a formação da UNILAB

buscava como concepção de desenvolvimento a agroecologia e o desenvolvimento socioambiental sustentável no campo.

Por fim, o *Bloco IV - Vivência e intervenção*, nos coloca na prática real sobre o que é a assistência técnica e extensão rural, onde todos os conhecimentos adquiridos até aqui devem ser colocados em prática. Aqui, experimentamos ainda na faculdade o que é ser indagado por um ou uma agricultora sobre as técnicas da agricultura. Possibilitando assim uma formação prática inserida na realidade do campo, ainda no percurso acadêmico.

Farei agora breves considerações sobre os espaços “extra curriculares” que foram considerados nessa pesquisa, pois ambos foram fundamentais, não só para minha formação como também para o processo de reflexão ao longo do percurso formativo.

O programa de Jovens constituiu um ambiente de engajamento na educação de jovens e adultos provenientes de comunidades rurais, sob a ótica dos serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) voltados para jovens agricultores e agricultoras familiares. Nesse espaço interdisciplinar, foi possível vivenciar experiências profissionais fora do contexto acadêmico, em colaboração com profissionais experientes nessa área. Além disso, proporcionou uma reflexão que me permitiu compreender melhor as dificuldades abordadas nas disciplinas de práticas agrícolas, ao possibilitar uma visão externa da situação do curso.

Durante a elaboração desta pesquisa, ao refletir sobre os momentos vivenciados em minha trajetória formativa e analisá-los sob a perspectiva atual, como profissional de agronomia engajado na prática da assistência técnica, percebo a emergência de aspectos relevantes que anteriormente não eram discernidos. Hoje, torna-se evidente que tais aspectos foram moldados pelo meu processo de formação.

Um exemplo disso é o respeito ao conhecimento do agricultor e da agricultora. Reconheço que não detenho o monopólio do conhecimento e que cada experiência traz consigo uma forma única de sabedoria, em consonância com a célebre frase de Paulo Freire: "Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes". Estabelecendo dessa forma uma relação mútua de troca de conhecimentos, entre o profissional de agronomia e os e as agricultoras, estabelecendo um processo de formação continuada no profissional.

É essencial compreender que a agricultura é também um campo social, povoado por indivíduos com suas próprias histórias, culturas e crenças, e é fundamental respeitar isso em todas as suas dimensões.

Ao concluir essa pesquisa, torna-se evidente que a disciplina de práticas agrícolas surge como uma estratégia para superar diversos desafios encontrados na formação do profissional em agronomia. Destaco, particularmente, a relevância significativa no que diz

respeito à superação da desconexão do profissional com a realidade na qual ele ou ela irá operar, bem como na integração entre teoria e prática.

Uma situação que exemplifica esse cenário é quando observo o agricultor familiar ainda recorrendo à “prática do fogo”. Ao mesmo tempo minha perspectiva técnica de agroecologista tende a criticar essa abordagem, é essencial reconhecer, primeiramente, o aspecto social envolvido por trás disso. É importante considerar que essa prática foi transmitida de geração para geração e, além disso, em muitos casos, o uso do fogo representa uma alternativa de baixo custo para o agricultor familiar.

São nos minuciosos aspectos que surgem ao longo de minha trajetória profissional que reconheço a importância fundamental da disciplina de práticas agrícolas em minha formação. No entanto, é igualmente relevante destacar as limitações encontradas.

Como integrante da primeira turma do curso de agronomia inaugurado na UNILAB, vivenciei todo o processo de crescimento e também as dificuldades inerentes a vários aspectos como: a falta de estruturas preparadas para o desenvolvimento das práticas agrícolas; não havia ocorrido formação dos professores, na maioria das vezes estes eram apenas conteudistas, o que tornava difícil a assimilação dos conteúdos; percebe-se que em determinado momento a interdisciplinaridade passa a ser mero conceito, não ocorrendo na prática;

Como uma análise e contribuição ao processo formativo da UNILAB, percebi durante a análise do Projeto Pedagógico (PP) do curso de agronomia, que o PP nunca foi trabalhado com os alunos, o que considero uma prática importante. É fundamental que os estudantes estejam cientes dos passos que o curso deve seguir e qual o profissional este mesmo pretende alcançar, compreendo inclusive a intencionalidade formativa do e da agrônoma da UNILAB.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Jessica Mieko Ota. **Ensino em sustentabilidade na formação do Engenheiro Agrônomo: um estudo de caso**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Organizacional) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- AYALA, Luci (ed.). **Princípios e Diretrizes de uma política de segurança alimentar e nutricional**: textos de referência da II conferência nacional de segurança alimentar e nutricional. Brasília, DF: Editora Positiva, 2004. 81 p.
- AZEVEDO, Rodrigo Aleixo Brito de; ZULIANI, Daniela Queiroz; AMORIM, Aiala Vieira. A formação profissional no Instituto de Desenvolvimento Rural da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira: uma opção pelo campesinato com enfoque agroecológico. **Cadernos de Agroecologia**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 1-21, jun. 2016.
- BATALHA, Mário Otávio, *et al.* **Recursos Humanos no Agronegócio**: a evolução do perfil profissional. Jaboticabal: Editora Novos talentos, 2005.
- BESERRA, Raque Carine Martins. **Educação popular e práticas extensionistas na cooperação no campo**: a Associação de Cooperação Agrícola do Ceará (Acace), em Canindé. Fortaleza: Premius, 2014. 308 p.
- BRASIL. Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário. **Lei n. 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. Brasília, DF: MIRAD, 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14504.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei n.º 8.629, de 25 de fevereiro de 1993**. Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no capítulo III, título VII, da Constituição Federal. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. **Lei n.º 12.651, de 25 de maio de 2012**. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.
- CAMARGO, Regina Aparecida Leite de; OLIVEIRA, Julieta Teresa Aier de. Agricultura familiar, multifuncionalidade da agricultura e ruralidade: interfaces de uma realidade complexa. **Ciência Rural**, Santa Maria, p. 1707-1714, set. 2012.
- CAVALLET, Valdo José. **A formação do engenheiro agrônomo em questão**: a expectativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI. 1999. 133f. Tese (Doutorado em Engenharia Agrícola) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- COELHO, Marcus Nascimento; SANSOLOTTI, Simone de Oliveira. O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo. **Avanços & Olhares**, Barra do Garças, v. 1, n. 1, p. 205-219, ago. 2019.

CRUZ, Marcos Paulo Mesquita da. **Composição entre atividades agrícolas e não-agrícolas no meio rural brasileiro: efeitos sobre os diferenciais de rendimentos e sobre a segurança alimentar.** 2019. 73 f. Dissertação (Mestrado em Economia Rural) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 01, p. 223-237, jan. 2019.

DETTMER, Tatiana Lagemann. **A formação profissional do engenheiro agrônomo frente ao desenvolvimento rural sustentável.** 2017. 89f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2017.

DETTMER, Tatiana Lagemann. **A formação profissional do engenheiro agrônomo frente ao desenvolvimento rural sustentável.** 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável, Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná Campus de Marechal Cândido Rondon, Marechal Cândido Rondon, 2017.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (org.). **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares.** Porto: Porto Editora, 2003.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares.** Uberlândia: Fonaprace, 2012. Disponível em: http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25_anos.pdf Acesso em: 15 fev. 2023

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: ETN. 1961. v. 1.

FREIRE, P: **Extensão ou comunicação.** 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FURTADO, E. D. P.; FURTADO DE SOUZA, J. R. **A intervenção participativa dos atores-INPA: uma metodologia de capacitação para o desenvolvimento sustentável.** Brasília, DF: IICA, 2000.

GADOTTI, Moacir. **"Pressupostos do projeto pedagógico".** Brasília, DF: MEC, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODINHO, R. F.; CARVALHO, R. de C. R. Reflexões sobre a formação do profissional de ciências agrárias. **Ciência et Praxis**, [S. l.], v. 3, n. 5, 2010.

GOERGEN, P. A crise de identidade da universidade moderna. In: SANTOS FILHO J. C.; MORAES, S. E (org.). **Escola e Universidade na pós-modernidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

GRINGS, Venice Teresinha, **Educação ambiental no ensino superior: estudo de caso no curso de Agronomia.** 2009. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

GUEDES, Ana Cecília; CAZELLA, Ademir Antonio; CAPELLESSO, Adinor José. A Legislação Agrária Brasileira: o acesso à terra por meio dos contratos de arrendamento rural. **Revista Grifos**: Unochapecó, Chapecó, v. 31, n. 55, p. 157-180, set. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IZIQUÉ, Cláudia. O Brasil rural não é só agrícola. **Pesquisa Fapesp**: o novo rural brasileiro, Brasil, v. 52, n. 1, p. 202-207, maio 2012.

JACOB, Luciana Buainain, **Agroecologia e universidade**: entre vozes e silenciamentos, versão revisada de acordo com a resolução CoPGr 5890 de 2010. Piracicaba: s. n., 2011.

JÚNIOR, E; OLIVEIRA, G.; SANTOS, A. *et.al.* **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. Monte Carmelo: Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p. 36-51, 2021.

KHAN, A. S; SILVA, Lucia M. R. Capital Social das Comunidades Beneficiadas pelo Programa de Combate à Pobreza Rural – PCPR/Projeto São José – PSJ – Estado do Ceará. **RER**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 101-117, jan./mar. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/resr/v43n1/25838.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

LAROUSSE Cultural. **Dicionário da língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1992.

MEDEIROS, R. D. **Efeitos do manejo de água e de sistemas de controle de plantas daninhas em arroz (*Oryza sativa* L.) irrigado**. 1995. 80f. Dissertação (Mestrado em Agronomia, área de concentração Irrigação e Drenagem) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MINAYO, M. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

MOREIRA, Cirdes Nunes. **Educação ambiental na prática docente de professores da área de biologia durante o ciclo básico de formação do engenheiro agrônomo**. 2020. 299 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2020.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a Elaboração De Relato De Experiência Como Conhecimento Científico. **Revista Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021.

NASCIMENTO, Graças Nascimento. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. CANDAU, Vera M. (org.). **Magistério**: construção e cotidiano. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 69-90.

NAVAS, M. D. C. O. Desenvolvimento de competências e certificação. In: ZAYAS, E. L. B. (org.). **O paradigma da educação continuada**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 87-113.

NAVAS, M. D. C. O.; SÁNCHEZ, I. M. O. Novos contextos formadores para o desenvolvimento da educação permanente. In: ZAYAS, E. L.-B. (org.). **O paradigma da educação continuada**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 114-135.

OLIVEIRA, Antonio Dimas Simão de; MAYORGA, Maria Irlés de Oliveira. Os impactos da participação do atravessador na economia do setor agrícola: um estudo de caso. In: CONGRESSO DA SOBER, 2005, Ribeirão Preto. **Anais [...]**. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 2005. p. 1-13.

PATEL, R. **Industrial farming is driving the sixth mass extinction of life on Earth**. [S. l.]: Independent, 2017. Disponível em: <https://www.independent.co.uk/environment/mass-extinction-life-on-earth-farming-industrial-agriculture-professor-raj-patel-a7914616.html>. Acesso em: 25 fev. 2024.

PETER, Maria da Gloria Arrais; THERRIEN, Jacques; PETER, Fabio Arrais. Aspectos do Projeto Político Pedagógico Institucional nas Universidades Federais Brasileiras. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 4., 2004, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Inpeau, 2004. p. 1-15.

PIRES, J. A. S.; SPRICIGO, G. **O conceito da pluriatividade na agricultura familiar**. São Leopoldo: Universidade do Vale dos Sinos, 2009.

PONTES, Alzair Eduardo; SANTOS, Moacir José dos. Produção e comercialização em assentamentos rurais: estudo do caso do assentamento São Domingos dos Olhos D'Água. **Mundo Agrário**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 16-33, dez. 2015.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Nera: Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária**, São Paulo, v. 18, n. 14, p.37-46, jan. 2011.

ROS, César Augusto da. Os desafios para a formação dos profissionais das ciências agrárias no século XXI. **Rural Semanal - Informativo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**, [S. l.], ano XV, 2008.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **Revista Científica da Faccat**, Taquara, v. 6, n. 1-2, p. 21-34, jan. 2008.

SEMACE. **O que é Licenciamento Ambiental?** Disponível em: <https://www.semace.ce.gov.br/licenciamento-ambiental/sobre/>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SILVA, Shirley Martim da. **O processo interativo de reformulação curricular do curso de agronomia da universidade federal do rio grande do Sul**: potencialidades e desafios. 2017. 276 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SILVEIRA FILHO, José. **O Projeto formativo do engenheiro agrônomo no Curso de Agronomia da UFC em Fortaleza**. 2010. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2010.

SOARES, Priscila da Silva; AMARAL, Cledir de Araújo. A assistência estudantil no processo educacional: possibilidades de atuação. **Educação. Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 01-17, mar. 2022.

SOUZA, Gisele da Rocha - **Conhecimento e vida camponesa: a formação de engenheiros agrônomos pelo Pronera no Estado de Sergipe**, 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós- Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2009.

SOUZA, José Ribamar Furtado de; FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Formação de Jovens Rurais e Educação Popular: fortalecimento da agricultura camponesa na perspectiva freireana no nordeste brasileiro. In: ALCOFORADO, Luís; BARBOSA, Márcia Regina; BARRETO, Denise Aparecida Brito. (org.). **Diálogos Freireanos: a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil**. Coimbra: Editora Ufpe, 2018. p. 348-367.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. A utilização de metodologias de diagnóstico e planejamento participativo em assentamentos rurais: o diagnóstico rural/ rápido participativo (DRP). **Em Extensão**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 34-47, jan. 2009.

STEIDEL, Rejane V.; Claudia M.; SANTOS, Maria V. A construção do projeto pedagógico como espaço de participação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE E DO III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 9., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Superior: projeto político pedagógico**. Campinas: Papinus, 2004. 32 p.

VENDRAMINI, Célia R. **Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2000.

**APÊNDICE A – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE AGRONOMIA DA
UNILAB – 2011 A 2016**

Quadro 2 – Estrutura Curricular do curso de Agronomia da UNILAB – 2011 a 2016

TRI-MES-TRES	DISCIPLINAS							TOTAL DE HORAS
1°	P. Agrícolas I (80h)	Inserção à vida universitária (40h)	Sociedade história e cultura (40h)	Leitura e Produção de Texto I (40h)	Introdução à agronomia (30h)	Iniciação ao Pensamento Científico (40h)	Métodos participativos (30 h)	300
2°	P. Agrícolas II (80h)	Matemática aplicada à Agronomia (40h)	Tópicos Interculturais (40h)	Leitura e Produção de Texto II (40h)	Informática aplicada (40h)	Sistemas agrícolas (30h)	Agricultura e sociedade I (30h)	300
3°	P. Agrícolas III (80h)	Física Geral (40h)	Introdução à Biologia (40h)	Introdução à Botânica (40h)	Química Geral e Analítica (40h)	Práticas de laboratório (30h)	Agricultura e sociedade II (30h)	300
4°	P. Agrícolas IV (80h)	Estatística I (40h)	Introdução à taxonomia vegetal (40h)	Genética Básica (40h)	Zoologia Geral (40h)	Geologia e geomorfologia (40h)	Expressão gráfica (40h)	320
5°	P. Agrícolas V (80h)	Estatística II (40h)	Ecologia (30h)	Bioquímica (40h)	Anatomia e fisiologia dos animais domésticos (40h)	Física do Solo (40h)	Agricultura e sociedade III (30h)	300
6°	P. Agrícolas VI (80h)	Estatística III (40h)	Microbiologia Agrícola (40h)	Fisiologia Vegetal (40h)	Agricultura Geral (40h)	Topografia e Geoprocessamento (40h)	Agricultura nos Países Lusófonos (40h)	320
7°	P. Agrícolas VII (80h)	Agrometeorologia (40h)	Fitopatologia (40h)	Agroecologia I (30h)	Silvicultura (40h)	Fertilidade do solo (40h)	Alimentação animal (40h)	310
8°	P. Agrícolas VIII (80h)	Zoopatologia Geral (40h)	Entomologia (40h)	Agroecologia II (30h)	Fitotecnia I (40h)	Gênese e classificação do solo (40h)	Zootecnia de ruminantes (40h)	310
9°	P. Agrícolas IX (80h)	Zoopatologia aplicada (40h)	Matologia (40h)	Agroecologia III (30h)	Fitotecnia II (40h)	Manejo e Conservação do Solo (40h)	Uso de água na agricultura I (40h)	310
10°	P. Agrícolas X (80h)	Zootecnia de não ruminantes (40h)	Tecnologia de Processamento de produtos agropecuários (40h)	Optativa I (40h)	Fitotecnia III (40h)		Uso da água na agricultura II (40h)	280
11°	P. Agrícolas XI (80h)	Forragicultura e pastagens (40h)	Economia agrícola (30h)	Optativa II (40h)	Fitotecnia IV (30h)	Optativa III (30h)	Mecanização agrícola (40h)	290
12°	P. Agrícolas XII (80h)	Melhoramento genético vegetal (40h)	Gestão da atividade agrícola (30h)	Construções rurais (40h)	Educação do campo e desenvolvimento (40h)	Optativa IV (40h)		270
13°	P. Agrícolas XIII (80h)	Genética e melhoramento animal (40h)	Tecnologia de sementes (30h)	Zootecnia de outras espécies de importância (40h)	Optativa V (30h)	TCC I (Projeto de monografia) (40h)		260
14°	TCC II (Monografia) (90h)							90
15°	Estágio supervisionado (180h)							180
ATIVIDADES COMPLEMENTARES								180
CARGA HORÁRIA TOTAL								4.320

Fonte: Brasil (2013)