



GABRIEL TROILO

Luta de classes no ensino superior: desafios e contradições presentes no desenvolvimento da formação em agroecologia na universidade brasileira

São Paulo – SP

2017

GABRIEL TROILO

Luta de classes no ensino superior: desafios e contradições presentes no desenvolvimento da formação em agroecologia na universidade brasileira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como exigência para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (área de Geografia), na área de concentração “Desenvolvimento territorial”, na linha de pesquisa “Território, educação e cultura”.
Orientadora: Maria Nalva Rodrigues de Araujo Bogo

São Paulo – SP

2017

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais – Biblioteca
Graziela Helena Jackyman de Oliveira – CRB 8/8635

Troilo, Gabriel.

T845 Luta de classes no ensino superior : desafios e contradições presentes no desenvolvimento da formação em agroecologia na universidade brasileira / Gabriel Troilo. – São Paulo, 2017.
175 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Nalva Rodrigues de Araujo Bogo.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, São Paulo, 2017.

1. Ensino superior – Brasil – Aspectos sociais. 2. Ecologia agrícola – Estudo e ensino (Superior). I. Título.

CDD 378.00981

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A realização desta pesquisa e os resultados apresentados nesta dissertação têm um impacto potencial sobre o desenvolvimento de propostas pedagógicas de formação em nível de graduação na área de agroecologia nas Instituições de Ensino Superior do nosso país. Sobretudo sobre o currículo, os objetivos das propostas de graduação, e as linhas de pesquisa desenvolvidas a partir das mesmas.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

Carrying out this research and the results presented in this dissertation have a potential impact on the development of pedagogical proposals for undergraduate training in the area of agroecology in Higher Education Institutions in our country. Especially about the curriculum, the objectives of the graduation proposals, and the lines of research developed from them.

IMPACTO POTENCIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

La realización de esta investigación y los resultados presentados en esta disertación tienen un impacto potencial en el desarrollo de propuestas pedagógicas para la formación de pregrado en el área de agroecología en las Instituciones de Educación Superior de nuestro país. Especialmente sobre el plan de estudios, los objetivos de las propuestas de graduación y las líneas de investigación que se desarrollan a partir de ellas.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE GABRIEL TROILO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL NA AMÉRICA LATINA E CARIBE, DO INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E RELAÇÕES INTERNACIONAIS.

Aos 21 dias do mês de agosto do ano de 2017, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de GABRIEL TROILO, intitulada **LUTA DE CLASSES NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES PRESENTES NO DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO EM AGROECOLOGIA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIA NALVA RODRIGUES DE ARAUJO BOGO (Orientador(a) - Participação por Parecer Circunstanciado) do(a) Departamento de Educação / UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Prof. Dr. PAULO ROBERTO RAPOSO ALENTEJANO do(a) Departamento de Geografia / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Prof. Dr. PAULINO JOSÉ ORSO do(a) / CECA/UNIOESTE/Cascavel (PR). Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: **APROVADO** . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Maria Nalva", is placed over the printed name of the signatory.

Profa. Dra. MARIA NALVA RODRIGUES DE ARAUJO BOGO

À José Maria Tardin, educador e militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e da Via Campesina, que dedicou [e ainda dedica] grande esforço de vida à construção e ao avanço da educação em agroecologia em todos os cantos da América Latina, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações aqui expressas são de responsabilidade dos autores e não necessariamente refletem a visão das instituições que apoiaram esta pesquisa.

Aos meus pais, irmãos, sobrinhos, avós e demais familiares por me proporcionarem a base forte para que eu avance continuamente nos estudos; Às minhas amigas, tanto as de perto quanto as de longe, pelo alicerce emocional permanente em todos os momentos, tanto na luta quanto no descanso; Às minhas alunas com quem mantenho boa amizade, Emília e Larissa, pela providencial contribuição com a transcrição das entrevistas e apoio na revisão textual; À amiga Jaqueline pelo apoio na coleta de dados junto aos estudantes da ELAA; Às minhas amigas Muriel, Alejandra e Eduardo, pela ajuda com as traduções do resumo para a língua estrangeira; Ao companheiro Marcelo Barroca Xavier pela contribuição na cessão de dados importantes à pesquisa; Aos companheiros da turma Manoela Saenz pelos bons momentos compartilhados ao longo das atividades do curso de mestrado;

À Escola Família Agrícola do Sertão por proporcionar o apoio necessário à minha formação; À Escola Latino-americana de Agroecologia pelo apoio dado à esta pesquisa; Aos professores que se dispuseram em contribuir com a pesquisa cedendo dados importantes: José Maria Tardin e Manuel Baltazar Baptista da Costa; À minha orientadora, Maria Nalva Rodrigues de Araújo, pela paciência com minhas dificuldades de escrita e, principalmente, por confiar nas minhas capacidades e me guiar no caminho da pesquisa; Aos professores que se dispuseram a ler e contribuir com meu trabalho na banca de qualificação e de defesa da dissertação: Bernardo Mançano Fernandes, Paulo Alentejano e Paulino José Orso; À Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, ao Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais, à Via Campesina e à Escola Nacional Florestan Fernandes pela estruturação do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe – TerritoriAL, proporcionando a oportunidade camponeses e militantes sociais desenvolverem suas pesquisas; Aos trabalhadores e trabalhadoras do campo que estão na luta diária pela construção de uma nova forma de relação com a terra;

Meus sinceros agradecimentos.

Que o futuro nos traga dias melhores e a capacidade de construir a Universidade que está nos nossos corações, nas nossas mentes e nas nossas necessidades. Inclusive para trazer para cá todos os talentos que podem ser aproveitados; não só os das elites, das classes dominantes, mas também das de baixo, da classe média em proletarização, dos proletários, dos trabalhadores dos campos, dos negros e de todos aqueles que são oprimidos.

Florestan Fernandes

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar em que medida os desafios para a construção e desenvolvimento de propostas de graduação em agroecologia no ensino superior no Brasil se configuram como disputa de classes na universidade. Trata-se de um estudo de caso onde investigou-se o Curso de Tecnologia em Agroecologia da Escola Latino Americana de Agroecologia e o Curso de Bacharelado em Agroecologia da Universidade Federal de São Carlos. Analisou-se o processo de construção dos cursos, o currículo e a implementação dos mesmos. A pesquisa realizada partiu de uma abordagem qualitativa, sendo utilizados como instrumentos para a coleta dos dados a pesquisa documental, a observação e a entrevista semiestruturada com docentes responsáveis pela construção e desenvolvimento inicial dos cursos. Quanto à pesquisa documental consultou-se os projetos político-pedagógicos dos cursos, a observação realizou-se através de visitas às escolas onde funcionam os mesmos. Os resultados encontrados mostram que os diferentes cursos analisados enfrentam desafios diversos quanto a disputas que podem ser caracterizadas como disputa de classes. Quanto aos desafios colocados para a construção do curso de tecnologia em agroecologia organizado pelos movimentos sociais, pode-se enumerar: o currículo, o financiamento público, a legitimidade de uma formação construída de fora para dentro da universidade; fragilidade dos programas de governo que mantêm estes cursos, exemplo o PRONERA. Quanto ao curso regular de bacharelado em agroecologia na UFSCAR, os desafios constatados inscrevem-se entre a concepção e realização do projeto do curso no interior de uma universidade que historicamente esteve vinculada às elites. Constatou-se que a inserção da agroecologia no ensino superior gera tensionamentos na universidade entre os que tendem a direcionar a formação para adaptar-se à lógica de mercado, conquanto o ensino seja conformado à uma tendência tecnicista e empreendedora da lógica predominante no modelo atual de ensino superior; e os que buscam realizar uma formação mais humana e crítica capaz de produzir o conhecimento e formar os profissionais necessários à transição agroecológica dos sistemas produtivos e à transformação das condições de desenvolvimento do campo em nosso país.

Palavras-chave: luta de classes; contra-hegemonia; universidade; agroecologia.

ABSTRACT

This work explores to what extent the challenges to the construction and development of undergraduate agroecology programs in Brazil can be characterised as class disputes within the university. Using the Technology Course in Agroecology of the Latin American School of Agroecology and the Baccalaureate Course in Agroecology of the Federal University of São Carlos (UFSCAR) as case studies, I analysed the process of construction of the courses, their pedagogical structures and the way they were implemented. The research was based on a qualitative approach, using documental research of the Political Pedagogical Projects of the courses, observations in visits to the schools, and semi-structured interviews with professors responsible for their construction and initial development. The results indicate that the courses face a diversity of challenges and disputes that could be characterised as class disputes. The challenges to the construction of technology courses in agroecology conducted by social movements include: curriculum, public funding, the attempt to legitimise training developed outside the university, and the fragility that surrounds the government-sponsored initiatives that maintain these courses (e.g. PRONERA). The challenges faced by Baccalaureate Course in Agroecology of the Federal University of São Carlos (UFSCAR) relate to the fact that the conception and realisation of the course program took place within a university that is historically linked to the elites. I noticed that the insertion of agroecology in higher education creates tensions in the university between those who tend to direct the formation to adapt to the logic of market - forcing it to conform to prevailing entrepreneurial and technicist tendencies -, and those who search a more humane and critical formation able to produce knowledge and form professionals to work for the agroecological transition of productive systems and for the transformation of the conditions for rural economic development in Brazil.

Keywords: class struggle; counter-hegemony; university; agroecology.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue investigar en qué medida los desafíos para la construcción y desarrollo de propuestas de graduación en agroecología en la enseñanza superior en Brasil se configuran como disputa de clases en la universidad. Se trata de un estudio de caso donde se investigó el Curso de Tecnología en Agroecología de la Escuela Latinoamericana de Agroecología y el Curso de Bachillerato en Agroecología de la Universidad Federal de São Carlos. Se analizó el proceso de construcción de los cursos, el currículo y la implementación de los mismos. La investigación realizada partió de un abordaje cualitativo, siendo utilizado como instrumentos para la recolección de los datos la investigación documental, la observación y la entrevista semiestructurada con docentes responsables de la construcción y desarrollo inicial de los cursos. En cuanto a la investigación documental se consultó los proyectos político-pedagógicos de los cursos, la observación se realizó a través de visitas a las escuelas donde funcionan los mismos. Los resultados encontrados muestran que los diferentes cursos analizados enfrentan desafíos diversos como disputas que pueden caracterizarse como disputa de clases. En cuanto a los desafíos planteados para la construcción del curso de tecnología en agroecología organizado por los movimientos sociales, puede enumerarse: el currículo, la financiación pública, la legitimidad de una formación construida de fuera hacia dentro de la universidad; Fragilidad de los programas de gobierno que mantienen estos cursos, ejemplo, el PRONERA. En cuanto al curso regular de bachillerato en agroecología en la UFSCAR, los desafíos constatados inscriben entre la concepción y realización del proyecto del curso en el interior de una universidad que históricamente estuvo vinculada a las élites. Se constató que la inserción de la agroecología en la enseñanza superior genera tensiones en la universidad entre los que tienden a dirigir la formación para adaptarse a la lógica de mercado, si bien la enseñanza se ajusta a una tendencia tecnicista y emprendedora de la lógica predominante en el modelo actual de enseñanza superior; Y los que buscan realizar una formación más humana y crítica capaz de producir el conocimiento y formar a los profesionales necesarios para la transición agroecológica de los sistemas productivos ya la transformación de las condiciones de desarrollo del campo en nuestro país.

Palabras-clave: lucha de clases; contrahegemonía; universidad; agroecología.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Cartaz do IV Congresso Nacional do MST	107
Figura 02 – Fluxograma do percurso formativo Tecnologia em Agroecologia	124
Figura 03 – ELAA: Momento de mística	129
Figura 04 – ELAA: sala de aula principal.....	130
Figura 05 – ELAA: aula de campo.....	130
Figura 06 – Marco conceitual presente no PPP do Bacharelado em Agroecologia.....	136
Figura 07 – Prédio central do CCA/UFSCAR.....	143
Figura 08 – Monocultivo de cana-de-açúcar no CCA/UFSCAR.....	143
Figura 09 – Laboratórios de genética de cana-de-açúcar CCA/UFSCAR.....	143
Figura 10 – Laboratório de melhoramento animal no CCA/UFSCAR.....	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAMP	Centro Acadêmico Ana Maria Primavesi
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CEAGRO	Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia
ELAA	Escola Latino Americana de Agroecologia
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ETUFPR	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FETRAF	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
FERAESP	Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo
IAA	Instituto de Açúcar e Alcool
IAPAR	Instituto Agrônômico do Paraná
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
ITEPA	Instituto Técnico de Estudos e Pesquisas da Reforma Agrária
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PLANALÇUCAR	Programa Nacional de Melhoramento Genético da Cana-de-açúcar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNE	Programa Universidade para Todos
REUNE	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificada

UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	COMO SE DÁ A LUTA DE CLASSES NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA? HEGEMONIA E CONTRA HEGEMONIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	22
2.1	Classes sociais, luta de classes e os processos de dominação social na atualidade.....	23
2.1.1	Atualidade do conceito de Hegemonia em Gramsci para se compreender as lutas de classes hoje em dia.....	29
2.2	Formação humana e interesses de classe: vínculos necessários para os processos de dominação social.....	35
2.3	Universidade: lócus da disputa de classes na formação humana	43
2.3.1	Formação técnica-instrumental x formação humana e crítica: a expressão da disputa entre modelos de formação superior.....	54
2.4	As tentativas de ação contra-hegemônica em movimento na educação superior.....	63
2.4.1	Movimentos sociais, educação dos camponeses e a ocupação da universidade.....	65
3	O CONHECIMENTO NA DISPUTA POR TERRITÓRIOS: OS CAMINHOS DA AGROECOLOGIA NO ENFRENTAMENTO DO MODELO DOMINANTE DE AGRICULTURA.....	74
3.1	Como os modelos de produção de alimentos se tornaram centrais para o acirramento das lutas de classe no campo na atualidade?.....	76
3.2	Trazendo a centralidade da agroecologia: um projeto de sociedade da classe trabalhadora do campo.....	81
3.2.1	A agroecologia é uma ciência construída a partir das resistências à agricultura industrial e sua revolução verde.....	83
3.2.2	A agroecologia tem uma racionalidade estruturada na relação sociedade/natureza teorizada por Marx.....	87
3.2.3	A agroecologia é um projeto de transformação social da classe trabalhadora do campo.....	94

4	A FORMAÇÃO EM AGROECOLOGIA E AS LUTAS DE CLASSE NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA ESCOLA LATÍNO AMERICANA DE AGROECOLOGIA E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.....	101
4.1	Os desafios da construção da educação em agroecologia.....	102
4.2	A construção da formação superior em agroecologia em nosso país: a ELAA e a UFSCAR como exemplos para reflexão.....	105
4.2.1	A pioneira proposta de formação superior em agroecologia de nosso país: a Escola Latino Americana de Agroecologia.....	106
4.2.1.1	O processo de construção da ELAA.....	106
4.2.1.2	Desafios colocados para o desenvolvimento inicial da escola.....	110
4.2.1.3	O Projeto Político Pedagógico elaborado para o Curso de Tecnologia em Agroecologia.....	118
4.2.1.4	Avanços e limites da experiência de realização Projeto do Curso.....	125
4.2.1.5	Situação atual da ELAA e do Curso de Tecnologia em Agroecologia...	128
4.2.2	O Curso de Graduação em Bacharelado em Agroecologia da Universidade Federal de São Carlos.....	130
4.2.2.1	O processo de construção do curso.....	131
4.2.2.2	O Projeto Político Pedagógico do Bacharelado em Agroecologia	134
4.2.2.3	A realização do projeto e a situação atual do curso.....	141
4.3	A agroecologia na universidade: tensionamentos, desafios e contradições.....	148
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
	REFERÊNCIAS.....	163
	ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO BACHARELADO EM AGROECOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, CAMPUS DE ARARAS.....	171
	ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM AGROECOLOGIA DA ESCOLA LATINO AMERICANA DE AGROECOLOGIA.....	173

1 INTRODUÇÃO

A elaboração desta proposta parte de uma pesquisa já realizada no curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), onde nos propusemos a investigar as críticas e contradições presentes no debate político da agroecologia na atualidade. A preocupação em levantar este problema se deu por conta dos desafios que enfrentamos nos espaços de luta que construímos há muito junto dos movimentos sociais, principalmente na construção da agroecologia como projeto de transformação do campo no plano da educação, da produção e da política. Neste sentido reconhecemos que, assim como várias formas de luta contra-hegemônica, a agroecologia acaba tendo que se constituir dentro da dinâmica de funcionamento da sociedade capitalista, e, no movimento da contradição, ela avança com espaços de resistência ao mesmo tempo que se reproduz dentro da lógica do capital. Mas, em meio a estes processos, os movimentos sociais acabam enfrentando as formas de ação estratégica do capital para silenciar o caráter de resistência de tais lutas, pela apropriação do discurso das mesmas e desfiguração de seu conteúdo político, tanto no plano ideológico quanto no plano econômico.

Através da investigação realizada foi possível resolver vários conflitos, do ponto de vista teórico, que envolvem esta problemática. O principal deles tem relação com as muitas críticas levantadas contra a agroecologia, seja no meio acadêmico, seja no meio produtivo/social e, sobretudo, no meio político. Pelo trabalho tivemos a oportunidade de aprofundar no estudo de tais críticas, e revelar os problemas das mesmas. Dentre eles está a forma de análise dos críticos da agroecologia que, utilizando-se de estratégias como o reducionismo e a generalização, acabam desqualificando toda e qualquer tendência de debate da agroecologia, inclusive as construídas e defendidas pelos movimentos sociais do campo com o teor político de resistência à agricultura hegemônica, e abarcando todas em uma mesma visão reduzida ao modo como a lógica capitalista a desfigurou. Reconhecendo a fragilidade destas análises e a falta de base concreta na elaboração das críticas colocadas à agroecologia, nos comprometemos em enfrentá-las e legitimar o debate politizado da mesma. Assim, através de um exercício de crítica da crítica, oportunizado pela abertura ao debate no meio acadêmico, reafirmamos o discurso contra-hegemônico

da agroecologia como uma das principais pautas de luta e resistência construídas pelos movimentos sociais do campo na atualidade, pelo esclarecimento dos modos como o capital tem atuado na desconstrução e cooptação desse discurso, demonstrando as contradições presentes nos resultados deste processo e deixando claro qual é o papel da agroecologia como parte de um projeto popular de desenvolvimento do campo.

Os resultados do estudo, mesmo resolvendo diversas questões de âmbito teórico por meio do debate crítico, ainda assim deixaram uma série de lacunas. Dentre elas, a que compreendemos ser bastante carente de estudo e reflexão, é a forma como estes movimentos contraditórios se fazem presentes no processo formativo dos sujeitos, a partir do avanço e da constituição da ciência agroecológica na formação de nível técnico e principalmente de nível superior, com a criação de graduações em agroecologia em universidades e institutos de educação em nosso país.

Sendo assim elencamos esta problemática por reconhecer que a formação em agroecologia em nível superior, apesar de ser uma área do conhecimento que adentrou recentemente as universidades, também está à mercê do mesmo processo que atinge outras áreas do conhecimento: o aparelhamento da educação pelo capital, pelas demandas do empresariado por desenvolvimento de tecnologia que interesse à cadeia produtiva e pela qualificação de força de trabalho adequada às suas atividades. Por este processo bem sabemos que a universidade acaba cumprindo o papel de reproduzir a lógica social imposta pelo capital, organizando uma formação dos sujeitos que se faça instrumento de preparação da força de trabalho a ser inserida no mercado, ao mesmo tempo que opera estratégias de cooptação no campo do conhecimento e da pesquisa, onde as propostas formativas construídas como resistência à lógica econômica dominante, no movimento da contradição, acabam sofrendo pressões de diversas maneiras para se conformar à esta lógica, gerando assim confrontos entre projetos educativos assim como de concepções de conhecimento.

Partindo deste ponto de vista é possível se perceber como a disputa de projetos antagônicos na sociedade, neste caso a disputa de projetos de desenvolvimento do campo e de produção da terra, se reflete na educação, principalmente no ensino superior, uma das mais eficientes ferramentas de dominação de classe e manutenção do status quo. No caso da agroecologia, enquanto ciência acadêmica e tecnologia social, há estratégias bem definidas de esvaziamento de seu conteúdo contra-hegemônico. Como debatemos na pesquisa anterior, a facilidade com que o capital

converte uma matriz produtiva construída dentro das perspectivas transformadoras do campesinato [com uma produção agrícola que se estabelece sobre uma relação racional com a natureza, em relações colaborativas de trabalho e baseada na apropriação comum dos recursos e dos produtos do trabalho] em uma especialidade agrícola de um setor industrial, dentro de uma faceta do mercado que pautar a lógica de progresso individual dentro de um critério economicista de desenvolvimento. A agroecologia passa de instrumento da classe trabalhadora do campo para o enfrentamento do agronegócio para ferramenta do próprio agronegócio para manutenção de sua operosidade e sufocamento das formas de produção e resistência camponesa. O capital assim tende a encaixar a agroecologia como setor do mercado de alimentos orgânicos, abrindo até um nicho lucrativo para este mercado envolvendo a alimentação saudável para manutenção da saúde das classes mais abastadas. Nestes moldes a agroecologia pode ser levada a tornar-se uma ciência comportada ao modelo dominante de agricultura, alavancando-se somente o viés técnico das formas de produção alimentar não convencional e excluindo-se seu caráter de projeto, que abarca a totalidade das relações sociais, econômicas, culturais, e epistemológicas que envolvem a produção do campo. Neste processo a agroecologia pode ser assim incluída como parte da cadeia industrial do agronegócio, como uma “alternativa” a mais, que não ameaça a produção dominante em si, mas abre uma nova faceta do mercado agroalimentar. Outro fator de desfiguração do projeto da agroecologia é o apelo ambiental, as estratégias de reducionismo que tentam enquadrar a agroecologia como uma maneira de o homem moderno proteger a natureza através das ações pontuais e individuais dos sujeitos, sem gerar enfrentamento das estruturas de poder que produzem as contradições sociais e os profundos problemas ambientais. Compreendemos assim como a agroecologia é retirada de cena como projeto contra-hegemônico e nos é apresentada pelo mercado como mais uma ciência adequada e à lógica de produção capitalista (Troilo, 2013).

A hipótese que este trabalho levanta é de que o processo contraditório gerado pelos confrontos entre projetos de campo está fundamentalmente presente na formação dos sujeitos, no modo como a educação opera estratégias de adequação do processo formativo, do desenvolvimento da ciência e da tecnologia às necessidades do mercado, principalmente na formação em nível superior. A partir do momento em que a agroecologia avança no ensino superior, em meio às lutas dos movimentos sociais para a construção da educação dos sujeitos do campo, com a

implementação de propostas de graduação em agroecologia nas universidades, iniciam-se os confrontos entre projetos de educação e de concepção de produção agrícola neste meio. Tais confrontos perpassam o processo de inserção da agroecologia na formação superior, processo que se dá através de diferentes estratégias de ocupação deste território, seja com a construção promovida pelos movimentos sociais dentro das instituições, com a colaboração de docentes parceiros que já estão na estrutura das mesmas, seja através de políticas públicas conquistadas pelos movimentos sociais, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA. De uma forma ou de outra a formação em agroecologia enfrenta resistências de classe no ensino superior, tanto em sua constituição quanto em seu desenvolvimento.

Reconhecendo que uma formação adequada dos sujeitos do campo é processo vital na construção de um projeto de campo que seja ligado às perspectivas dos movimentos sociais, e que esta formação poderá direcionar a forma de trabalho profissional e o envolvimento político dos mesmos, é que visualizamos a relevância em efetuar esta pesquisa no âmbito do desenvolvimento territorial e da educação do campo.

Sendo assim, o objetivo central deste trabalho foi investigar a manifestação da luta de classes presente na construção e desenvolvimento de propostas de graduação em agroecologia no ensino superior em nosso país, a partir do estudo de caso de duas propostas representativas: o Curso de Tecnologia em Agroecologia da Escola Latino Americana de Agroecologia e o Curso de Bacharelado em Agroecologia da Universidade Federal de São Carlos.

Os passos necessários para responder à provocação central desta pesquisa foram: promover o estudo de caso da graduação em Tecnologia em Agroecologia da Escola Latino Americana de Agroecologia e da graduação em Bacharelado em Agroecologia da Universidade Federal de São Carlos; investigar como se deu o processo de construção dos cursos, identificando os desafios colocados para tanto, a partir de entrevistas com docentes que atuaram no processo; analisar o projeto político-pedagógico das duas propostas de graduação em agroecologia estudadas, no sentido de compreender os objetivos formativos e a estrutura pedagógica das mesmas; investigar como o projeto dos cursos se realizaram a partir de seu funcionamento, tentando compreender os enfrentamentos e contradições gerados neste processo e identificando as demandas externas colocadas por diferentes

setores da sociedade para as formações propostas; Analisar as implicações sociais e políticas da formação gerada pelas diferentes propostas de graduação em agroecologia; e, por fim, ter a oportunidade de socializar este trabalho apresentando os resultados da pesquisa em eventos científicos, promovendo diálogos com docentes e estudantes da mesma área de formação, assim como publicando os resultados em revistas especializadas.

A investigação proposta foi realizada a partir de um método de pesquisa estruturada no materialismo-histórico dialético, onde a problematização e busca de respostas para os problemas levantados consideram o conhecimento produzido e o contexto histórico-social, político e econômico que forneceu base material para a construção do mesmo (Marconi & Lakatos, 2004; Matias-Pereira, 2010).

Para a coleta dos dados foram utilizadas a pesquisa documental com análise de conteúdo, a entrevista e a observação. No tocante à entrevista, foi realizada de forma semiestruturada, pois esse tipo de entrevista admite certa flexibilidade, em função das respostas obtidas, visando assegurar o alcance dos objetivos da pesquisa. A observação direta foi registrada em um diário de campo, como também, as reflexões em torno do objeto, fazendo comentários críticos, análise e reflexões.

Para levar a cabo a proposta de pesquisa foi delimitado o campo de investigação nas universidades onde se estruturaram as primeiras formações em agroecologia em nosso país. De antemão elencamos duas graduações em agroecologia que fossem representativas para promover o estudo proposto, por se tratarem de duas modalidades centrais pelas quais a formação em agroecologia se estruturou no ensino superior: os cursos de Tecnologia em Agroecologia e os cursos de Bacharelado em Agroecologia. Neste sentido delimitamos a pesquisa a duas localidades: o Estado do Paraná, onde já existe uma construção histórica do modelo da agroecologia na organização produtiva do campo e na educação, e o Estado de São Paulo, onde a ciência agroecológica se estruturou de maneira significativa na universidade em período recente.

No Paraná os movimentos sociais do campo se articularam e conseguiram instituir o primeiro curso superior de Tecnologia em Agroecologia do país, através da construção da Escola Latino-Americana de Agroecologia no município da Lapa, sendo o curso certificado pelo Instituto Federal do Paraná. A escolha deste curso para a presente investigação se deve à importância que ele tem por ser a proposta pioneira no país, e mesmo assim não ter sido estruturado pela própria universidade, mas

através da articulação feita pelo MST e Via Campesina, por meio do PRONERA, para a construção do curso para dentro da universidade. Tanto por ser pioneira quanto pela forma como foi constituída, esta proposta se mostrou significativa por expressar os enfrentamentos que a formação em agroecologia, através de outras tantas propostas que surgiram deste mesmo processo, tem tido ao ocupar espaços da universidade.

Já no Estado de São Paulo foi construído um curso graduação em Bacharelado em Agroecologia na estrutura da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), no campus do município de Araras, assim como uma pós-graduação em nível de mestrado, na mesma instituição. Processo que foi levado à cabo por um grupo de docentes da área de ciências agrárias, já iniciando suas atividades com uma boa base de recursos e uma intensa demanda do meio acadêmico. A escolha do Bacharelado em Agroecologia da UFSCAR se deu fundamentalmente por ter sido uma proposta criada através do trabalho de importantes pesquisadores da agroecologia que já vinham construindo a resistência ao modelo de agricultura dominante na área de agrárias há muito tempo no meio acadêmico, e pelo fato de ser um curso estruturado em uma das mais importantes universidades federais de nosso país, considerada um polo tecnológico de produção e difusão científica. Neste sentido a presença da formação em agroecologia no centro de ciências agrárias da UFSCAR, centro de produção científica do agronegócio paulista, se dá de maneira bastante conflituosa, onde os enfrentamentos se mostram bastante evidentes e geram um conjunto de dificuldades e contradições para dentro do curso de agroecologia. Algo que torna-se bastante representativo para compreendermos os enfrentamentos que outras propostas de cursos que estabeleceram-se em demais instituições de ensino superior tiveram e vem tendo ao tomar o mesmo caminho.

Como se tratam de cursos já consolidados, com algumas turmas formadas, houve possibilidade de acesso a uma significativa base de informações sobre o desenvolvimento dos mesmos. A coleta de dados se deu por análise dos projetos político-pedagógicos e por diálogo com os docentes envolvidos diretamente na construção das duas graduações, utilizando questionário semiestruturado para identificação das características da organização, funcionamento e metodologia das propostas, assim como identificando os enfrentamentos, desafios e contradições presentes na construção e funcionamento dos cursos.

Os dados obtidos através das coletas de campo foram tratados e organizados de forma que pudessem responder às provocações estabelecidas por este trabalho.

A partir da análise dos resultados foi possível caracterizarmos cada curso, pelo estudo de caso, explicitando a forma como cada um foi construído e tem funcionado; pela análise dos projetos políticos pedagógicos debatemos os fundamentos teóricos e a posição política de cada curso na implementação de seus projetos educativos, assim como a expressão disso na organização pedagógica de cada; pelas narrativas coletadas dos docentes foi possível trazer à tona os enfrentamentos e contradições presentes em cada curso.

Em um capítulo inicial trouxemos à tona o debate sobre a luta de classes na universidade brasileira, partindo de uma análise da conjuntura político-econômica que gera os processos de dominação e acirra as lutas de classes no campo, e como este processo está presente na educação, sobretudo na universidade. Esta foi analisada como importante aparelho de hegemonia para reprodução social das classes dominantes ao longo do desenvolvimento de nossa sociedade, inserindo neste processo as tensões geradas pelas tentativas de transformação da estrutura da universidade em lutas contra-hegemônicas promovidas pelas classes populares. Em um segundo capítulo debatemos as disputas entre modelos de desenvolvimento do campo: a agricultura industrial moderna versus a agroecologia. Através do debate de importantes teóricos da agroecologia trouxemos a centralidade desta ciência, em sua feição acadêmico-científica, epistemológica, produtiva e social, envolvendo a perspectiva política da agroecologia para movimentos sociais do campo integrados à Via Campesina.

No terceiro e último capítulo trouxemos a análise dos resultados, onde foi possível caracterizar as formações superiores em agroecologia que primeiro se desenvolveram no ensino superior brasileiro, demonstrando os desafios colocados para a construção dos cursos. Através da discussão foi possível compreender como a inserção da agroecologia ensino superior gera tensionamentos na universidade, que tendem a direcionar a formação a adaptar-se à lógica de mercado, conquanto o ensino seja conformado a uma tendência tecnicista e empreendedora, assim como pode romper com esta lógica predominante no modelo atual de ensino superior, através de uma formação mais humana e crítica que seja capaz de produzir o conhecimento e os profissionais necessários à transição agroecológica dos sistemas produtivos e à transformação das condições de desenvolvimento do campo em nosso país.

2 COMO SE DÁ A LUTA DE CLASSES NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA? HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A ciência só pode desempenhar seu genuíno papel na república do trabalho.

Karl Marx

Em artigo recente o professor Vladimir Safatle (2017) nos provoca uma reflexão sobre o papel das Instituições de Ensino Superior em meio às crises que assolam nossa nação no período atual. Na posição do professor, a universidade não pode servir apenas para preparação de mão de obra para o mercado, mas sim para a formação integral dos sujeitos, para o desenvolvimento de sujeitos que tenham capacidade de intervir em realidades complexas, com conflitos e embates ideológicos, e, além de tudo, de desenvolver suas faculdades intelectuais e práticas para fazer frente aos desafios que a modernidade produz, e que não são poucos. Sua crítica centra-se no investimento central que a universidade tende a tomar hoje, na formação das massas para uma aptidão técnica voltada para os ramos específicos de atividade produtiva, sendo que a formação mais ampla, mais interdisciplinar, voltada para a pesquisa e trabalho com o conhecimento tende a ficar restrita aos espaços da elite. Diante disso ele coloca a necessidade urgente da ampliação do ensino superior brasileiro para abrir espaço para a formação de uma maior parcela da população pertencente às classes populares, mas com um “modelo de formação no qual quem passa pelo ensino superior tenha não só uma capacidade de intervenção profissional, mas também de reflexão crítica e de gosto pela pesquisa” (Safatle, 2017).

As reflexões de Safatle nos parecem providenciais para abrir este texto, pois explicitam de maneira direta a centralidade do debate que nos propusemos a tratar neste trabalho. E, como deixamos claro na introdução, esta investigação partirá de uma perspectiva metodológica que compreende fenômenos sociais específicos, como a educação superior, como parte constituinte de um quadro mais amplo de totalidade social, onde estes fenômenos podem ser compreendidos a partir de sua formação e desenvolvimento histórico. Sendo assim, não analisaremos a universidade e as formações superiores estritamente em um âmbito pedagógico, mas como manifestação particular de uma totalidade social, levando em conta a complexidade que envolve este ponto de vista assim como seu caráter histórico. Visto isso não podemos pensar a educação superior como algo a parte dos conflitos de classe da

sociedade brasileira, e sim como parte integrante deles, como afirma Marilena Chauí (2017) ao tratar da situação das universidades paulistas em meio à crise estrutural por que passa nosso país.

Reconhecendo esta necessidade, trataremos deste tema de modo que haja base teórica e crítica para a análise do objeto proposto a partir de uma visão mais conjuntural. Para tanto neste capítulo traremos ao debate o conceito de classe do qual nos referenciaremos, assim como o debate sobre luta de classes nas formações sociais e sua atualidade nos processos de dominação social engendrados pelo modo de produção capitalista em seu estágio atual, com atenção dada em especial à produção de alimentos e as relações sociais do campo. Tendo tal base de referência trazemos o debate da educação em meio à luta de classes, partindo de uma análise ampla sobre a formação humana até chegar na forma específica do ensino superior, onde deteremos o olhar sobre a universidade, as formas de hegemonia e tentativas de luta contra-hegemônica no interior da mesma, compreendendo a forma como estes processos estão integrados e se articulam às lutas de classes de nossa sociedade.

2.1 Classes sociais, luta de classes e os processos de dominação social na atualidade

Ao tratarmos da luta de classes no interior da universidade há a necessidade de deixar claro qual a compreensão do conceito de classe social utilizaremos nesta reflexão, para tanto trazemos de início os debates centrais em torno do conceito de classes sociais e luta de classes para demarcar nossa posição.

Ao longo da história recente uma diversidade de teóricos tem utilizado o conceito de classe social para analisar as sociedades e suas dinâmicas de funcionamento, principalmente por conta da evolução da sociologia enquanto ciência. Deste modo é preciso levar em conta que o conceito nem sempre é utilizado com um mesmo sentido. Para Florestan Fernandes (1971), esse conceito tem sido empregado de forma ampla por alguns autores no estudo das sociedades latino-americanas, por vezes se relacionando ao sentido de extrato social, definido por uma amplitude de características e determinações, dentro do conceito mais geral de camada social. Outros autores reduzem o conceito a formas mais específicas, como as características comuns entre indivíduos que formam um grupo social ou mesmo aspectos sociais envolvendo diferenças de prestígio social. Visto isso, por se tratar de uma importante

categoria utilizada nesta análise, faz-se necessário trazer à tona o debate sobre classes sociais e luta de classes já no princípio deste trabalho, deixando clara a nossa compreensão a respeito do conceito que estaremos trabalhando.

Faz-se necessário reconhecer que uma das mais importantes contribuições da teoria marxista para a compreensão da realidade se dá pela perspectiva da luta de classes no desenvolvimento histórico das sociedades. Ao afirmar que “a história das sociedades até agora tem sido a história das lutas de classes” no que se tornou o mais importante documento político da esquerda mundial, o Manifesto Comunista, Marx e Engels (2010) estabelecem as bases para o estudo das sociedades a partir da compreensão do conflito incessante entre opressores e oprimidos, exploradores e explorados, camadas sociais privilegiadas e massas de miseráveis, etc. Ou seja, o processo histórico de desenvolvimento das sociedades humanas, segundo os teóricos, se dá pelo constante conflito de interesses antagônicos: de um lado grupos sociais que continuamente exercem o poder de oprimir quem produz e garantir sistemas de privilégios a partir da apropriação da riqueza sobre o trabalho alheio, de outro a luta empreendida pelo conjunto dos explorados contra todas as formas de opressão. Os primeiros não tendendo em momento algum perder seus privilégios, e, portanto, nunca deixarão de explorar; os últimos estando sempre em uma batalha constante para não serem mais explorados. Um antagonismo social que nos diferentes modos de produção se manifestou em uma diversidade de formas, nem sempre expressando uma dualidade entre grupos sociais homogêneos, mas em estratificações inerentes à característica de cada sociedade, como afirmam Marx e Engels:

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; [...] Nas primeiras épocas históricas, verificamos, quase por toda parte, uma completa divisão da sociedade em classes distintas, uma escala graduada de condições sociais. Na Roma antiga encontramos patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores, vassalos, mestres, companheiros, servos; e, em cada uma destas classes, gradações especiais (Marx; Engels, 2010, p. 84)

Mesmo que tomando diferentes formas, e exercida por distintos atores sociais, a exploração do homem pelo homem perpassou grande parte da experiência humana até os dias atuais, gerando os conflitos que em todas as sociedades movimentaram as grandes transformações históricas. Em muito produzindo a força social capaz de destruir e reconstruir as estruturas societárias, por mais consolidadas que estas

estivessem. Não era de se esperar que os autores tratavam a luta de classes como sendo o motor da história, a força motriz que em todos os regimes fora a alavanca de transformação revolucionária das condições estruturais e de organização das diversas sociedades.

Neste sentido para o debate proposto seguiremos a esteira de um conjunto de autores marxistas, inclusive do próprio Florestan Fernandes, utilizando o conceito marxista de classe social neste texto, onde o modo de produção capitalista em sua especificidade histórica gera uma estrutura econômica que delimita a posição de cada grupo social segundo as atividades produtivas e as relações de produção consequentes. Ou seja, o modo como cada parcela da sociedade produz suas condições de existência, seja pela venda da força de trabalho, seja pela apropriação da riqueza advinda do trabalho alheio, seja da renda da terra, etc. Com efeito, a “*sociedade de classes*” é um arranjo social produzido pelo modo de produção capitalista, em que:

[...] a situação econômica regula o privilegiamento positivo ou negativo dos diferentes estratos sociais, condicionando assim, direta ou indiretamente, tanto os processos de concentração social da riqueza, do prestígio social e do poder (inclusive do poder político institucionalizado e, portanto, do poder de monopolizar o controle do Estado e de suas funções), quanto os mecanismos sociais de mobilidade, estabilidade e mudanças sociais (Fernandes, 1971, p. 33).

Esclarecido o conceito e a posição que partimos neste debate, podemos tratar da situação em que se encontra os conflitos de classe nas formações sociais atuais em um âmbito conjuntural, e, imprescindivelmente, as condições da luta de classes em nosso país. De maneira breve explicitar como tem se dado os processos de dominação social neste momento histórico.

Assim sendo, em acordo com Oliveira (2016) compreendemos que no estágio atual de seu desenvolvimento o capitalismo nas últimas décadas passou a se estruturar por meio de dois processos articulados: o projeto do neoliberalismo e a mundialização do capital. Para o autor o neoliberalismo tornou-se:

[...] um conjunto de ideias capitalistas de políticas e economia fundadas principalmente na não participação do Estado na economia e, na liberalização total do comércio (mercado livre) em nível mundial. Enfim, defende a livre circulação de capitais internacionais, abertura das economias nacionais para a entrada de multinacionais, a implantação de ações que impeçam o protecionismo econômico, adoção de política de privatização de empresas estatais, etc (Oliveira, 2016, p. 11).

Na prática o projeto neoliberal produziu uma reordenação territorial do capital

mundial, gerando um processo de monopolização crescente em todo o globo com a formação, compra e fusão de monopólios econômicos. Um processo que segundo Oliveira alcançou os países emergentes a partir da associação do empresariado internacional com setores da burguesia destes países que, alçados com aporte dos Estados nacionais, passaram a mediar o processo de entrada do capital internacional nas economias emergentes. As empresas que já desenvolviam monopólios a nível nacional a partir desta articulação passaram a se tornar mundiais, sendo que com este processo “o capital mundial disseminou-se pelos países emergentes, aliançando setores das burguesias nacionais, transformando-os em capitalistas mundiais” (Oliveira, 2016, p. 12).

Trazemos em específico os escritos de Oliveira pois ele nos revela algo interessante a esta pesquisa: o fenômeno por ele discutido de mundialização do capital e das renovadas formas de manifestação do projeto neoliberal se dá imprescindivelmente nos setores de produção agropecuária, a partir da integração das empresas do agronegócio ao circuito internacional da indústria de alimentos. Se compreendemos estes padrões de dominação por meio do avanço do modelo hegemônico instaurado na produção de alimentos desde a revolução verde, e da unidade estratégica do empresariado do agronegócio, da indústria de insumos agrícolas, de tecnologias produtivas, da cadeia produtiva de transformação e distribuição de alimentos, com capitais produtivos internacionalizados, conformando o que Ploeg (2009) definiu por “impérios alimentares”, torna-se evidente como há um crescente avanço do monopólio capitalista no campo em amplitude na economia mundial. Em muito nos é bastante claro que a estrutura econômica do capital em sua fase superior tem na produção de alimentos uma base bastante sólida de dominação em nível mundial.

De fato, este é um processo conjuntural de formação de monopólios cada vez mais abrangentes e concentrados, que caracteriza a fase imperialista que o capitalismo desenvolveu ao longo de sua evolução, como afirmou Lenin (2012) ao estudar a ascensão do capitalismo financeiro antes mesmo dele chegar em sua fase superior. O que precisamos nos atentar é no processo como as economias emergentes entram nesse movimento de forma subordinada.

Esse caráter internacionalizador que amplia a dependência e subordinação das economias emergentes já foi amplamente debatido por Florestan Fernandes (1981) ao desenvolver a reflexão sobre o processo de transformação capitalista peculiar que

passaram os países latino-americanos em seu desenvolvimento histórico. O autor explicita a forma como as classes dominantes destes países se adaptaram à emergência do capitalismo em meio ao desenvolvimento específico das nações colonizadas da periferia. Em sumo as ideias de Fernandes nos esclarecem de modo claro como o capitalismo se desenvolveu de forma dependente nestes países, por não haver uma revolução burguesa completa e formação de um modo de produção capitalista com autonomia nacional por assim dizer. Ao invés disso as classes dominantes mantiveram estruturas de poder internas que produziram um neocolonialismo, ou seja, por interesse corporativo elas mantiveram muitas das relações que mantém seus privilégios ao tempo que se associaram de maneira subordinada a novos centros de poder do capital, agora imperialista. Nas condições colocadas por estes processos a luta de classes nas sociedades latino-americanas tem sua dinâmica definida pela implantação do capitalismo monopolista dependente no qual a classe trabalhadora enfrenta simultaneamente o capital e seu regime autocrático-burguês no interior de suas sociedades e o capital estrangeiro e seu núcleo imperialista de poder associado ao primeiro (Fernandes, 1981).

No Brasil esse processo se dá de modo avançado, pelo fato de nossa economia ter mantido fortes raízes coloniais, onde as elites brasileiras, em sua maioria elites agrárias, perpetuam na história do país um modelo de desenvolvimento concentrador de terras e riquezas, tendo o produto de seu poder na posse monopolista do território e mantendo uma relação escravista com a classe trabalhadora, o que resulta em um permanente atraso econômico e social. O latifúndio é perpetuado desde a formação da nação e, por meio da renovação dos modelos de exploração da terra, desde o *plantation* na economia colonial até o moderno agronegócio, é mantida a dependência da economia nacional ao formato de economia agrário-exportadora, como já afirmamos. Esta elite compõe um sistema de organização empresarial articulado ao aparelhamento do Estado, através de uma bancada de deputados ruralistas que agem de modo eficiente em garantir interesses corporativos. Estes grupos oligopólicos nacionais, alinhados ao empresariado internacional, orquestram um jogo político-econômico que consegue mobilizar vultosos recursos estatais para financiar a agricultura empresarial, desonerando de impostos boa parte das atividades da mesma, ao mesmo tempo aparelhando instituições de controle e fiscalização de todos os ramos da produção, para garantir formas ilícitas e mais lucrativas para suas atividades, como a liberação desenfreada de insumos agrícolas e agrotóxicos, etc.

Sendo estas e uma gama de outras estratégias continuamente operadas no âmbito do Estado brasileiro o que garante a manutenção do poderio econômico destas elites ruralistas em nosso país.

Em síntese, nossa nação segue um rumo de desenvolvimento com aspectos da economia por assim dizer arcaicos, ainda tendo por base os latifúndios, trabalho análogo à escravidão, uma elite agrária atrasada, etc. Aliando à isso o desenvolvimento de uma agricultura empresarial moderna, pelo avanço do agronegócio e de suas tecnologias produtivas. De todo modo, o Brasil tem mantido ainda assim boa parte de sua base histórica de acumulação capitalista na produção da terra e exploração de bens naturais (Alentejano; Caldart, 2014).

É neste cenário que, levando em conta as relações sociais do campo, precisamos enxergar a situação do conflito entre classes em nosso país. A expressão concreta dele acaba sendo a situação histórica de luta entre elites agrárias nacionais e a população que vive do trabalho no campo, fazendo parte destas ultimas a diversidade de sujeitos que povoam o campo em nosso país: indígenas, negros quilombolas, comunidades camponesas tradicionais, agricultores familiares, assalariados rurais, etc. Sendo esta uma parcela considerável da população brasileira que historicamente enfrenta o poder expropriatório das classes dominantes. A classe que mantém o poder hegemônico, o setor capitalista empresarial do campo, além de expropriar os territórios dos povos do campo e da floresta, impede a maior parte destes sujeitos de produzir seus meios de vida. A elevada taxa de concentração de terras é a evidência central deste embate: as elites agrárias se apoderando da terra e dos bens da natureza de forma privada, controlando-os de modo a tirar o acesso a estes bens comuns do grosso da população. Se levarmos em conta que boa parte dos conflitos, revoltas e lutas registradas ao longo da história de nosso país envolvem a questão da terra, e que movimentos camponeses¹ que sempre resistiram aos

¹ Sobre o conceito de campesinato há um embate entre os pesquisadores que estudam a questão agrária atual, se expressando em duas posições principais: o reconhecimento da debilidade histórica do campesinato com o avanço do capitalismo, sua condição de classe transitória em progressivo desaparecimento; e, em contraponto, a compreensão de uma capacidade de reestruturação do campesinato enquanto classe no capitalismo, processo em movimento nos dias atuais. A primeira posição justifica a impossibilidade de conceituar os povos que hoje vivem no campo como “camponeses”, por não comporem mais uma classe; a segunda posição defende a conceituação de campesinato como forma de garantir unidade estratégica para a diversidade de sujeitos que fazem parte dos povos que resistem no campo, mesmo que não haja condição estrutural de enquadrá-los como classe no momento presente. Com efeito utilizaremos a terminologia campesinato neste texto a partir da segunda concepção (Costa; Carvalho, 2012; Sevilla Guzmán; González de Molina, 2005).

processos de violência do latifúndio, hoje compõem uma força política e dimensão social dentre as mais importantes do continente, a exemplo do Movimento Sem Terra, dentre outros, compreendemos a dimensão desta luta de classes no campo brasileiro (Oliveira, 2001). Querendo ou não as contradições centrais de nosso país estão arraigadas à questão da posse e do uso da terra, às formas de concentração de poder a ela associadas e às relações sociais resultantes.

Em suma, reconhecendo-se o poder político-econômico que as elites agrárias exercem, em muito definindo até os rumos do desenvolvimento da nação, e de outro lado a estrutura organizativa e força política dos movimentos organizados do campo e suas resistências, podemos afirmar que a luta de classes em nossa nação, em grande medida, se estrutura entre elites agrárias e campesinato, entre agronegócio e populações rurais. Um enfrentamento que se traduz hoje no avanço da organização e articulação de movimentos camponeses para além de seus territórios nacionais, como a Via Campesina, enfrentando não somente conglomerados empresariais transnacionais, mas o próprio sistema financeiro internacional e suas instâncias de poder, como a Organização Mundial do Comércio (Desmarais, 2013).

Tal conflito se expressa, sobretudo, na disputa entre modelos de produção e desenvolvimento do campo, modelos construídos e sustentados por estas classes em disputa: os que vivem do trabalho no campo e os que exploram o trabalho e a natureza para gerar lucro. O que, em um sentido maior, representa uma acirrada disputa entre projetos de sociedade na conjuntura atual.

2.1.1 Atualidade do conceito de Hegemonia em Gramsci para se compreender as lutas de classes hoje em dia

Neste ponto nos é importante trazer algumas categorias que ajudem a analisar de forma mais qualificada o problema aqui tratado. Ao estudar a luta de classes, sua atualidade e as formas de dominação de classe vigentes, não há como não trazer ao debate o pensamento de Antônio Gramsci, o estudioso marxista que desenvolveu de maneira avançada a compreensão dos processos de dominação social.

A categoria gramsciana de hegemonia nos permite compreender de maneira mais qualificada as dinâmicas de poder que envolvem as lutas entre classes travadas no interior da sociedade. Para tanto o pensador busca em Marx o entendimento da relação dialética entre “estrutura” [as relações sociais de produção e reprodução das

condições de vida] e “superestrutura” [a forma ético-política de organização da sociedade e suas instituições], para caracterizar a sociedade através do conceito de “Estado ampliado”, sendo este composto pela “sociedade civil”, o conjunto dos organismos privados da sociedade, e “sociedade política”, por assim dizer o Estado e suas instituições de governo. Para Gramsci o entendimento destes dois planos superestruturais é essencial para se compreender as formas de hegemonia gestadas por um grupo dominante sobre o conjunto social, pois:

[...] o terreno da sociedade civil aparece como local de formulação e consolidação dos projetos sociais e de constituição das vontades coletivas, por se configurar como momento organizativo e espaço de mediação entre o âmbito da dominação direta (a produção), mediante a organização e o convencimento, e o terreno da direção geral e do comando sobre o conjunto da vida social, por meio do Estado em sentido estrito (sociedade política) (Ponko; Fontes, 2012, p. 393).

Baseado nesta constatação o pensador italiano nos revela que o exercício da hegemonia de uma classe social sobre o conjunto da população se dá não somente por meio do poder coercitivo, pelo controle através da força direta, mas, de modo combinado, por meio do convencimento, ou seja, pela capacidade desta classe de exercer a liderança intelectual e moral capaz de gerar a conformação do conjunto social às suas formas de pensar, sentir e agir no mundo. Sendo assim na visão do teórico o Estado não se reduz somente a um conjunto de instrumentos de coerção, não é uma simples força absoluta de controle e aplicação da violência de uma classe sobre outra, mas também assume a tarefa de produção do consentimento dos dominados, para produzir a aceitação das relações de submissão como sendo necessárias e legítimas, no processo de consolidação da direção intelectual da sociedade (Ponko; Fontes, 2012; Sader, 2012)

O que nos é importante trazer das ideias de Gramsci está bastante estruturado na compreensão de Marx e Engels sobre a forma de dominação de classe exercida através da ideologia, pela capacidade de uma classe de forjar o ser social adequado aos interesses e valores hegemônicos, pela universalização de uma concepção de mundo ao conjunto da sociedade, nas próprias palavras dos pensadores:

[...] toda nova classe social que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expresso de forma ideal: é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas (Marx; Engels, 2007, p. 48).

As lutas travadas no interior da sociedade civil refletem a divisão de poderes constantes nas classes em conflito. A associação entre força e convencimento no constante embate entre classes, como propõe Gramsci, é a base de atuação onde a classe dominante passa a utilizar instrumentos ideológicos para exercer sua hegemonia, fazendo com que a ideologia das classes dominantes seja assumida como própria das classes exploradas, a ponto que estas passam a reproduzi-la e até a defende-la (Sader, 2012).

Por assim dizer esta função hegemônica se concretiza no plano econômico através do avanço do capital e de sua reprodução ampliada, com a necessidade constante de criação de novas formas de exploração da força de trabalho e da natureza, e no plano político através da gestão pública estruturando a ação do Estado no direcionamento da economia e da produção, assim como das relações político-sociais. Para garantir a legitimação do projeto de sociabilidade dominante os instrumentos hegemônicos passam a atravessar todos os espaços sociais, sendo “criados e recriados em uma teia de instituições, relações e ideias”. Neste sentido é que se compreende a função do Estado, como a de um “Estado educador”, como aparelho central de adaptação do conjunto da sociedade ao projeto de sociabilidade do capital.

Visto isso precisamos levar em conta que o processo de dominação hegemônica do capital não é algo estático e absoluto. Como relação social, ele se dá de forma dinâmica gerando permanentes tensões entre classes, tendo a necessidade de constante transformação e renovação das formas de dominação, conforme estas sofrem resistências e pressões sociais.

Para Martins (2005) as formas de organização burguesa, muitas vezes efêmeras, passaram a evoluir para acompanhar a constante mudança nas relações sociais, mudanças estas resultantes das lutas de classes ocorridas em cada conjuntura. Neste sentido as estratégias de convencimento são constantemente aprimoradas em substituição do uso da força direta, para o autor a burguesia se adaptou aos poucos para o uso cada vez mais eficiente do convencimento:

O refinamento das estratégias de obtenção do consenso em torno do projeto societário burguês só foi possível porque essa classe foi capaz de aperfeiçoar progressivamente as suas organizações em cada conjuntura e, com isso, refinar suas ações políticas. Assim, a história das estratégias de obtenção de consenso como mecanismos para a realização de um determinado projeto hegemônico de sociedade passou a se confundir com a história das organizações burguesas no país (Martins, 2005, p. 129).

É evidente que também se constroem de forma processual as resistências aos processos de dominação, estas necessitam ser constantemente renovadas conforme avançam as contradições sociais geradas pelo capital. Como afirma Wiliams “toda relação de hegemonia pressupõe, como possibilidade, a existência de experiências, relações e atividades contra-hegemônicas.” (1979 *apud* Ponko e Fontes, 2012, p. 394). A contra-hegemonia, portanto, se estrutura a partir do conjunto das lutas sociais de resistência às relações hegemônicas, se manifestando em diferentes frentes de ação: sejam espontâneas, pela sublevação popular frente à situações-limite geradas pelos processos de opressão direta [a exemplo as diferentes formas de expropriação do capital e as ações coercitivas do aparato de força do Estado], seja de forma organizada a partir da articulação política de frações da classe trabalhadora, que se estrutura para lutar de forma sistemática contra um projeto de sociabilidade do capital e suas estratégias de convencimento. De todo modo é no embate contínuo travado pelas classes subordinadas para superar as relações de opressão que ações contra-hegemônicas fazem frente à hegemonia das classes dirigentes.

Destas tensões entre classes se estrutura uma outra estratégia de dominação: a cooptação de frações significativas de grupos subalternos, cooptação que em muito produz valores e concepções de mundo dominantes na consciência social destas frações, ou mesmo se apropria de valores e concepções criados pelas ações contra-hegemônicas, esvaziando seu sentido e utilizando-os como ferramenta para enfraquecimento e anulação do caráter de resistência de tais ações. Estratégias estas que acabam por gerar a fragmentação e enfraquecimento da classe trabalhadora e de sua capacidade de organização política. Como afirma Iasi (2011) somente a partir do avanço da consciência política das classes exploradas, pela organização de ações contra-hegemônicas concretas e estruturadas, que não sejam limitadas à ações imediatas de caráter economicista ou estejam reféns de formas assistencialistas de política Estatal, mas que projetem um horizonte de superação destas relações, e gerem condições de realiza-las, é que torna-se possível os trabalhadores lutarem de maneira efetiva contra a hegemonia da classe dominante. Afora isso, temos apenas tentativas de contra-hegemonia, que, no movimento da contradição, acabam por não ultrapassar os limites impostos pelo próprio capital.

Para Gramsci a modernidade gerou uma mudança qualitativa na estruturação e na dinâmica destas relações de poder, de instauração e renovação da hegemonia e das formas de contra-hegemonia. Segundo o pensador no período pós-revolução

industrial, com a ampliação da democracia, a sociedade civil passa a se complexificar com os processos de avanço da participação política de frações da mesma, fazendo com que uma gama de grupos sociais passe a defender seus interesses e projetos de sociabilidade. A sociedade civil, portanto, politiza-se: sujeitos políticos coletivos organizam-se em “aparelhos privados de hegemonia civil” [os instrumentos responsáveis pela formulação e execução da hegemonia] e começam a interferir nas decisões do Estado em vista de obter do conjunto da sociedade o consentimento para seus projetos. A expressão deste movimento é a forma como sindicatos, partidos, movimentos sociais e demais organizações travam lutas para a conquista e ampliação de direitos sociais e políticas públicas de interesse da classe trabalhadora. Elites e classes que vivem do trabalho constituem assim os sujeitos políticos que formam blocos antagônicos em contínua disputa pela direção político-cultural da sociedade. De um lado as classes dominantes tendo a necessidade de se fazer classes dirigentes e legitimar seu poder, de outro as classes dominadas e suas lutas e resistências na tentativa de superação destas relações:

Essa mesma politização da sociedade civil contribui para que o consenso, ou adesão espontânea de indivíduos ou grupos aos projetos das classes sociais em disputa na sociedade civil (e também no Estado em sentido estrito), passe a se constituir, ao mesmo tempo, em importante instrumento de dominação da classe burguesa para a consolidação de sua hegemonia nas sociedades contemporâneas, e em poderoso meio de emancipação política das classes dominadas na construção de uma outra hegemonia: a direção moral, política e cultural da classe trabalhadora (Neves, 2005, p. 23).

Como citado por Neves a partir de Gramsci, com o alargamento da participação política na modernidade, as classes populares, a partir dos patamares de organização política que alcançarem, tem a possibilidade de disputar a direção da sociedade conquistando e manejando os aparelhos privados de hegemonia e assim obtendo o consenso de maior parte do conjunto social sobre a legitimidade de seu projeto de sociabilidade, de seus interesses específicos. Neste sentido é que a burguesia passa a ter a necessidade de renovar suas estratégias de dominação, conquistando aparelhos de hegemonia, criando novos ou controlando e se apropriando, por cooptação, dos próprios das classes dominadas como já afirmamos acima.

As ricas contribuições de Neves (2005) e seu grupo de pesquisa nos traduzem esse processo através de reflexões sobre o papel do Estado no exercício da hegemonia na atualidade, principalmente o papel pedagógico que este toma na legitimação da hegemonia social da burguesia. Segundo a pesquisadora o Estado

capitalista moderno tem suas funções redefinidas com as novas dinâmicas de participação política, tendo o desafio de renovar o modo de conformação técnica e moral das camadas sociais populares à sociabilidade burguesa. Nesta condição, de hegemonia burguesa, o Estado capitalista redefine sua condição de atuação, instaurando práticas educativas necessárias à conformação à lógica hegemônica do capital. Para Neves isso representa o desenvolvimento de uma “pedagogia da hegemonia”, conceito construído pela pesquisadora a partir da constatação de Gramsci (1999 apud Neves, 2005, p. 27) de que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica [...]”. As classes dominadas, a partir da conflitualidade permanente gerada pelas contradições sociais do capitalismo, desenvolvem de modo simultâneo uma “pedagogia da contra-hegemonia”, no Estado e em grande abrangência na sociedade civil através dos aparelhos privados de hegemonia.

Uma importante contribuição de Neves se dá pelo entendimento da forma como os padrões de dominação burguesa tem se constituído na atualidade. Para ela o Estado capitalista está constantemente adaptando a totalidade do meio social ao seu projeto civilizacional. Processo este que há contínua necessidade de renovação, como já afirmamos acima. O que Neves e seu grupo nos traduzem deste processo é a forma atual de desenvolvimento do projeto do capital, o neoliberalismo e seu modo renovado de atuação através do “programa da terceira via”. Em síntese trata-se de um projeto de sociabilidade que objetiva gerar conciliação de classes através de novos valores, de uma “nova cidadania”, estruturada no voluntariado, na filantropia, na responsabilidade social, que no fundo tem o propósito de negação dos conflitos e até mesmo de negação da própria divisão de classes, escamoteando as relações de exploração sob a fachada da consciência de responsabilidade social, de ajuda ao próximo e de um assistencialismo que propõe solucionar os problemas sociais sem enfrentar as questões estruturais que os geram, onde:

[...] o incentivo à capacidade de doação das classes socialmente dominantes, sua atuação voluntária e fraterna, sua defesa de um interesse comum, o qual permearia toda a sociedade, seriam mecanismos eficazes para – mantendo fora da pauta de discussões e ações sociais as contradições concretas do atual projeto societário – estimular o consenso, nesse caso específico, produzindo a convicção de que, efetivamente, não haveria excluído, e sim aquele ainda não incluído (Neves, 2005, p. 33).

Por esta nova forma de sociabilidade vemos que o projeto atual de sociabilidade das classes dominantes estaria direcionado em um sentido de

humanização das relações de exploração e dominação burguesas ao mesmo tempo que reproduzem de maneira ampliada tais relações capitalistas de produção. Compreendendo que a instituição de um projeto de sociedade é levada a cabo pelas classes em disputa através de um conjunto de aparelhos de exercício da hegemonia, para a constituição de uma cultura dominante que permeie a economia, a política e a vida social, torna-se claro como o programa da terceira via é desenvolvido em amplitude mundial no último período.

Destes aparelhos a escola é um dos mais importantes e abrangentes, por ser responsável por formar os intelectuais² de diferentes níveis. É neste sentido que a luta de classes se expressa como processo fundante da educação dos sujeitos. Gramsci nos deixa claro que a educação é um dos mais importantes espaços de vivência da hegemonia, na relação formativa em que os sujeitos são integrados a um determinado projeto de sociabilidade e passam a reproduzir sua lógica. Por esta compreensão devemos então levar em conta que a formação básica e superior, a escola e a universidade, são eficientes ferramentas de classe para educar o consenso. São estruturas de poder na conformação de projetos de sociabilidade, e, por consequência, são territórios em contínua disputa.

A face deste conflito se revela ao compreendermos como a formação em qualquer nível se configura como eficiente aparelho de exercício da hegemonia burguesa, e, sendo assim, está em constante tensão, por ser disputado pela classe trabalhadora e suas formas de ação contra-hegemônica.

2.2 Formação humana e interesses de classe: vínculos necessários para os processos de dominação social

A educação para o consenso, o exercício da hegemonia e as ações contra-hegemônicas na formação dos sujeitos, enfim, a luta de classes na formação humana são temas intensamente trabalhados no debate teórico da educação. Diversos autores enfrentam o problema das contradições da formação humana, do manejo do conhecimento, e suas implicações no posicionamento político dos sujeitos e no

² Em seu entendimento sobre a 'função intelectual' nas sociedades, Gramsci nos esclarece que todo homem é um intelectual à sua maneira, seja em sentido amplo, onde qualquer sujeito tem uma concepção de mundo, desenvolve uma atividade criadora seja qual for, tomam decisões sobre sua vida particular e seu meio social, etc. Seja em sentido estrito, sendo os sujeitos formados para exercer mais diretamente a função de intelectuais, de organizadores de uma cultura, Gramsci os define por "intelectuais orgânicos" (Gramsci, 2001).

direcionamento da forma como estes desenvolvem o meio em que estão inseridos.

Em sua análise sobre a educação na sociedade de classes, Orso (2008) elabora uma crítica bastante estruturada no sentido de compreender a formação humana no processo de luta de classes. O pesquisador de início nos evidencia a prática comum de, a partir de concepções idealistas, se conceber a educação como promotora de desenvolvimento econômico e bem estar social, de ser responsável direta pelo sucesso individual dos sujeitos ou de seu fracasso. A educação neste sentido é concebida em seu caráter redentor. Sendo desenvolvida por uma série de pesquisadores, tal visão acaba por analisar a educação de forma abstrata, sem lastro na realidade social e em suas contradições estruturais. Por meio desta constatação Orso desenvolve seu diálogo com base na simples e sensata constatação de que a educação é “a forma como a própria sociedade prepara seus membros para viverem nela mesma” (2008, p. 50). Neste sentido, ao analisar a educação em uma sociedade estratificada em classes, em que a lógica do desenvolvimento é estruturada na exploração do homem pelo homem, tendo na alienação do trabalhador e de sua consciência uma forma de consolidar e perpetuar a hegemonia de um grupo dominante, é evidente que a educação nesta sociedade servirá de ferramenta à estes objetivos sociais.

Paulo Freire já nos advertia que toda educação é um ato político, qualquer proposta de educação, seja no ensino básico, técnico ou superior acaba refletindo os objetivos de classe presentes em suas propostas. Neste sentido, não podemos cair na ideia inocente que a educação está aquém dos conflitos de classe presentes na sociedade, da forma como uma parcela da sociedade se apodera dos meios de produção e reprodução da vida e passa a subjugar outra, criando justificativas ideológicas para sua operosidade. Como afirma Marx e Engels (2007), “as ideias dominantes de cada tempo, são as ideias da classe dominante”. Assim, segundo Freire, em uma sociedade de classes a educação torna-se uma ferramenta eficiente para manutenção da situação de opressão de uma classe sobre outra, a partir da doutrinação intencional para reprodução da forma de sociedade que interessa à primeira manter (Freire, 1987).

Entretanto, se é este o formato geral que se estrutura a educação no modo de produção capitalista, isso não significa que ela sempre foi assim, mas investigando a fundo a história social é fácil compreender como a educação passou por diferentes estágios de transformação, acompanhando a própria transformação das formas de

organização social até atingir seu estágio atual. Em todos os contextos históricos de diferentes sociedades a educação dos sujeitos esteve exercendo o papel de preparar os mesmos para se alinharem à determinada forma de organização das mesmas, como instrumento de adequação dos sujeitos ao formato da sociedade.

Vejamos como Aníbal Ponce (1983) contribui para este debate a partir de seu estudo sobre este caráter de ordenação social da educação ao longo do desenvolvimento das diferentes formas de sociedade. Ele inicia suas reflexões com o processo de transformação estrutural da educação na passagem da sociedade primitiva, tribal, com sua base de relações coletivas, sem estratificações sociais, para a sociedade dividida em classes. O autor descreve o caráter homogêneo da educação nas sociedades sem classes, onde a formação do indivíduo se dava por contato direto com as relações na comunidade. Era, portanto, uma educação de caráter integral e espontâneo, não organizada por uma “escola”, onde o sujeito internalizava a totalidade das relações pelo contato direto com o meio social e as reproduzia tal como elas se manifestavam há gerações, de modo espontâneo e inconsciente. Segundo Ponce este formato educativo se pautava para a vida e por meio da vida, sendo todo o aprendizado desenvolvido pela prática direta, sem nenhuma estrutura de ensino formal. A educação objetivava tornar os indivíduos iguais ao restante da tribo, já que não havia diferenças sociais cada sujeito apreendia as formas de relação social que a tribo como um todo compartilhava, sendo que a educação não estava a cargo de sujeitos específicos, nem tinha um planejamento específico, era sim dirigida pelo conjunto social como um todo e objetivava formar nos sujeitos a percepção do cuidado com o meio social, da compreensão do “bem comum” que sustentasse a todos que pertenciam à comunidade.

Por assim dizer a ordem social sem diferenças e hierarquias entre sujeitos [fossem eles homens ou mulheres, adultos ou crianças, sábios ou aprendizes] influenciava e moldava os indivíduos como um todo, como fica expresso na passagem:

Na comunidade primitiva, as mulheres estavam em pé de igualdade com os homens, e o mesmo acontecia com as crianças. Até os 7 anos, idade a partir da qual já deviam começar a viver às suas próprias expensas, as crianças acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam-nos na medida de suas forças e, como recompensa, recebiam a sua porção de alimentos como qualquer outro membro da comunidade. A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente. Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo. A convivência diária que mantinha com os adultos a introduzia nas

crenças e nas práticas que o seu grupo social tinha por melhores. Presa às costas da sua mãe, metida dentro de um saco, a criança percebia a vida da sociedade que a cercava e compartilhava dela, ajustando-se ao seu ritmo e às suas normas e, como a sua mãe andava sem cessar de um lado para o outro, o aleitamento durava vários anos, a criança adquiria a sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente (Ponce, 1983, p. 18).

Ponce localiza uma transformação central na forma de organizar a educação das sociedades humanas nas primeiras manifestações de diferenças no meio social, no surgimento das sociedades de classes, onde alguns sujeitos e grupos sociais passam a tomar a posição de organizar, liderar e reger as comunidades enquanto o restante continua a produzir as condições materiais de subsistência de todos.

Para Marx e Engels (1987) a separação entre o trabalho material e o trabalho intelectual representa um fator central na estruturação das primeiras formas de hierarquia social. Os pensadores nos fornecem subsídio sólido para compreender o surgimento da sociedade de classes. O centro do debate dos mesmos localiza-se no processo de desenvolvimento das forças produtivas materiais que proporcionaram aos homens passarem a um mais avançado patamar de trabalho e produção material: com o domínio da natureza, pelo avanço do conhecimento e da técnica, a produtividade do trabalho avança e gera o excedente produtivo, ou seja, cada homem torna-se capaz de produzir mais do que é necessário para si. Fato este que abre a possibilidade da exploração do homem pelo homem se tornar viável, pois, o excedente de trabalho passa a sustentar não somente quem trabalha, mas também possibilita o sustento e acumulação material de quem se coloca a vigiar e controlar o trabalho alheio. A partir desta condição o acúmulo de riquezas gerado para o sujeito que se coloca na posição de controlar o trabalho alheio abre a possibilidade para que a apropriação privada tanto do trabalho como de seus produtos se converta em exercício de poder de uns homens sobre outros. Um processo que só é possível pelo uso da violência, para fazer com que o homem entregue o produto do seu trabalho e se submeta à ingerência alheia. O exercício de poder que surge da propriedade privada coloca os homens em patamares diferentes na sociedade, passa a constituir a primeira forma efetiva de divisão do trabalho. A sociedade de classes se estrutura na exploração do homem pelo homem, propriedade privada tanto da terra quanto dos meios de produção social, e com ela as relações de poder de seus detentores (Lessa, 2012; Lessa e Tonet, 2008; Marx e Engels, 2010).

A partir do surgimento da sociedade hierarquizada em classes sociais os fins

da educação deixam de estar implícitos à totalidade da estrutura social, pois os interesses formativos tornam-se distintos, e gradativamente apresentando um evidente antagonismo: a educação dos “executores”, a parcela da sociedade que passa a cumprir as tarefas de produção material, torna-se distinta da educação dos “organizadores”, tendo estes últimos a formação para perpetuar esta posição, com o saber iniciador, enquanto o restante fica com o saber “vulgo”. Forma-se a classe superior, a detentora do saber para organizar e reger a sociedade, e com esta surge a submissão do restante da sociedade, e a necessidade crucial de manter cada sujeito na sua posição de classe, para tanto a educação passa a ter um caráter repressivo e coercitivo. Como afirma Saverino Dominicis “a educação sistemática, organizada e violenta surge no momento em que a educação perde seu primitivo caráter homogêneo e integral” (Dominicis apud Ponce, 1987, p. 28). A formação da classe superior com um objetivo central: reforçar a manutenção dos privilégios da mesma, e neste processo ela se estrutura tanto para formar e perpetuar o sentido de superioridade e autoridade nos da própria classe, quanto para manter a aceitação da submissão da classe inferior:

Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o status quo, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que ‘esse bem comum’ pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber, para as outras o trabalho e a ignorância (Ponce, 1983, p. 28).

Para o autor a manutenção do status quo torna-se uma necessidade constante, pois as crenças na superioridade da classe dirigente vez por outra se enfraqueceriam, e necessariamente tinha que ser reavivada, função crucial da educação e das demais estruturas de convencimento. Ou seja, para além da separação dos trabalhadores e dos sábios no meio formativo, ainda assim o meio social estratificado necessitava garantir a perpetuação dos privilégios da classe superior: a religião e a crença em deuses, a autoridade paterna na regência familiar pela submissão da mulher e dos filhos e as demais relações de poder que advém da propriedade privada dão complemento à educação voltada para as classes inferiores.

As reflexões de Ponce nos são importantes pois revelam o modo como se originou os diferentes objetivos e métodos de educação voltados para os diferentes estratos sociais. A instituição da sociedade de classes e sua evolução ao longo da história, passando pelos diferentes estágios de organização determinaram diferentes

formas de educação, seja das classes dirigentes, sejam dos trabalhadores. O que precisamos trazer à tona deste processo vem da reflexão de Marx e Engels (2010), o fato de que a luta entre opressores e oprimidos desde o surgimento das classes sociais tornou-se ininterrupta, e perpassou tanto estágios de luta aberta pela violência direta, como é evidente no modo de produção escravista, e por vezes uma luta indireta, velada, como observamos na sociedade burguesa. De todo modo as contradições entre as classes tendem sempre a se acumular, e exigir das classes dirigentes novos métodos para manter seu domínio.

Ponce coloca algo importante a se considerar nesta luta, dentro da discussão que Marx (apud Ponce, 1983) faz sobre a distinção entre a classe social com existência econômica no papel que desempenha no processo de produção, o que Marx define por “classe em si”, com a classe social com existência econômica e psicológica, pela tomada de consciência do papel histórico que desempenha, o que Marx define por “classe para si”. Entre uma e outra há de se ter um profundo esclarecimento, um processo que somente a partir da formação da consciência de classe é possível. Pois bem, tal processo de esclarecimento, de reflexão sobre seu papel na sociedade, acaba sendo historicamente assegurado para as classes dirigentes por conta do ócio resultante da exploração do trabalho alheio, e, de maneira correspondente, inviabilizado para a classe trabalhadora. Ponce revela que as classes dirigentes tendo a possibilidade de desenvolverem e renovarem esta consciência mais clara de seu papel, estão sempre adaptando sua educação para os propósitos de classe, necessários à manutenção do poder. Para tanto há de se fazer necessário, e imprescindível, organizar sua atuação no processo educativo para manter a dominação das classes dominadas:

Para se fazer eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. No plano da educação a classe dominante opera, assim, em três frentes distintas, e ainda que cada uma dessas frentes exija uma atenção desigual segundo as épocas, a classe dominante não as esquece nunca (Ponce, 1983, p. 36).

Em uma sociedade em que o acúmulo de riqueza e concentração de poder econômico gera abismos sociais cada vez maiores entre classes desfavorecidas e classes dominantes, onde há necessidade de se conservar os privilégios destas últimas e de constantemente reafirmar o *status quo*, há de se constituir uma educação

com forma, conteúdo e objetivos inerentes à forma como a sociedade está organizada, afim de legitimar suas estruturas sociais.

Gramsci (2001) define a escola como sendo o mais importante aparelho de exercício da hegemonia cultural e política de uma classe dominante. Em sua crítica à separação ideológica feita na formação dos sujeitos, estruturada pelo projeto educativo burguês, onde distancia-se a formação operacional/profissional da formação cultural e política. Projeto este que se estrutura na ascensão do positivismo na ciência e suas implicações na transformação do processo produtivo e social, legitimando o conhecimento técnico como a solução integral de todas as demandas humanas. Processa-se assim, como lógica de desenvolvimento da sociedade industrial, a formação operacional e estritamente técnica, voltada para formar ótimos técnicos que sejam capazes de operar máquinas complexas, produzir mercadorias e se adaptar às relações de produção impostas. Nesta perspectiva o pensador nos revela o modo como o Estado organiza a escola e o ensino de acordo com os objetivos formativos da classe dominante e dirigente: define a parcela da sociedade que se desenvolverá somente para o trabalho operacional e braçal e a parcela que será formada para ao exercício intelectual e político de direção da sociedade.

Ao tratarmos da formação voltada para o trabalho, operacional, que, na sociedade capitalista se configura na educação formal da parcela majoritária da população, sendo constituída como única e legítima formação técnico-político-profissional direcionada às classes dominadas, encontramos um objetivo primordial da mesma: incluir os sujeitos como força de trabalho no setor produtivo burguês, formando ótimos técnicos que tenham a qualificação para produzir as mercadorias e ao mesmo tempo se conformar às relações de trabalho e submissão impostas. Ou seja, disciplinar e adestrar os sujeitos, para que se tornem dóceis e seja criada facilmente a submissão necessária à exploração do trabalho. É uma educação mais parecida com treinamento à uma atividade específica, tendo como horizonte somente especializar os sujeitos em um segmento de atividade, a partir da fragmentação do pensamento dentro de uma forma educativa que fecha os horizontes, impede o pensar em totalidade, e acaba por produzir um trabalhador que se constitui e se reconhece apenas como célula individual da sociedade. É de fato um processo de conformação à um sistema social que precisa produzir disciplina, subserviência, individualismo e competitividade na população, para que produzam mais e melhor conforme são estimulados ou punidos, e assim tornem-se submissos à autoridade dos que

controlam os meios produtivos sociais (Orso, 2008; Traspadine, 2010).

É pela análise atual de Frigoto (2001), ao tratar em específico da política de Estado para a educação profissional em nosso país, que nos é possível reconhecer como esta faceta da formação para o trabalho é estruturalmente subjugada ao mercado e ao capital, para a formação de sujeitos adequados às necessidades de produção e submissão que estes exigem:

Neste horizonte a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. **Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente.** Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração (Frigoto, 2001, p. 81, grifo nosso)

A partir dos apontamentos de Ponce e dos outros pensadores torna-se evidente que a educação via de regra se transforma conforme as necessidades e o movimento de transformação da própria sociedade, uma constatação que Orso (2008) confirma ao tratar das transformações sofridas pela educação conforme mudam as condições de desenvolvimento social, no processo de avanço do desenvolvimento das forças produtivas em cada época, e, conseqüentemente, da correlação de forças entre classes inerente à este processo.

Visto isso, não se pode cair na armadilha de colocar sobre a educação a responsabilidade de transformar a sociedade, exatamente porque a educação é um reflexo da sociedade, de suas condições de desenvolvimento e de suas contradições, ela se estrutura conforme a sociedade lhe impõe suas necessidades formativas, estabelece seus limites, sua forma e conteúdo. É somente agindo concomitantemente para transformar as condições de desenvolvimento da sociedade e da educação que torna-se sensato pensar em uma “educação transformadora”, algo que Marx já afirmava em suas teses sobre Feuerbach (2007) que “as circunstâncias tem de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado”.

De resto sobrarão tentativas abstratas de se pensar formas, conteúdos e métodos que no máximo servirão para contemplar perspectivas ideais de educação, que em nada servem, a não ser como mais um modo de conformar à ordem vigente.

2.3 Universidade: lócus da luta de classes na formação humana

O Manifesto Liminar da Reforma Universitária, feito pela juventude universitária de Córdoba em 1918, e transcrito por Leite (2008) em seus estudos, traduz de forma ideal os preceitos que debateremos nesta seção:

As universidades foram até aqui o refúgio secular dos medíocres, a renda dos ignorantes, a hospitalidade segura dos inválidos e – o que é pior ainda – o lugar em que todas as formas de tiranizar e de insensibilizar encontraram a cátedra que as ditasse. [...] Por isso queremos arrancar pela raiz da organização universitária o arcaico e bárbaro conceito de autoridade que nestas casas é um baluarte de absurda tirania e só serve para proteger criminalmente a falsa-dignidade e a falsa-competência (Leite, 2008, p. 186).

Seguindo a esteira teórica dos pensadores que embasaram a organização do raciocínio até aqui, poderemos voltar a análise sobre a educação superior, de modo a compreender de forma mais crítica o processo de desenvolvimento da universidade brasileira, da formação dos sujeitos e da produção de conhecimento gestados pela mesma, em meio ao processo histórico de desenvolvimento de nossa sociedade.

Concordamos com uma série de pesquisadores que investigaram a gênese, o desenvolvimento e a realidade do ensino superior ao longo da história de nossa nação (Cunha, 2007a; Fávero, 2006; Fernandes, 1979; Leher, 2011; Minto, 2011; Paula, 2009) na compreensão de que a universidade está presente nas lutas sociais, sendo parte constituinte das lutas de classes e em muito servindo como momento chave da reprodução social. Sendo assim, para entender realmente a educação superior em nosso país é preciso compreender seu movimento histórico, suas transformações e sua existência no interior da sociedade brasileira, com os conflitos e contradições inerentes ao desenvolvimento histórico de cada período. É preciso, pois, analisar as forças sociais que engendram a universidade, determinando sua função em cada época, podendo-se assim compreender os interesses e necessidades que a formação superior cumpriu nos diferentes períodos de evolução de nossa sociedade. Reconhecendo que a educação superior em nosso país não é um fenômeno isolado, mas faz parte de um contexto mais geral, perpassando uma totalidade histórica, torna-se necessário a este estudo de início inserir o debate sobre a universidade brasileira no contexto latino-americano.

Visto isso, podemos afirmar que a universidade como a conhecemos hoje é fruto de um conjunto de profundas transformações desenvolvidas ao longo da evolução das sociedades latino-americanas, sendo que uma referência central deste processo, reconhecida por importantes estudiosos da educação superior no continente, é a Reforma de Córdoba de 1918. Ela serviu de ponto de partida para um

processo de criação de um projeto de universidade que se aproximasse das demandas cadentes do conjunto das sociedades latino-americanas em seu processo de superação das amarras do colonialismo. Tais amarras que se faziam ainda incrustadas em diferentes estruturas sociais e freavam o desenvolvimento das nações, mesmo com os processos de independência e os avanços sociais colocados em marcha (Mariategui, 2010; Novaes, 2012).

A universidade tradicional latino-americana era uma expressão deste processo, a exemplo da universidade de Córdoba, estruturada para reproduzir as formas de poder institucional e simbólico das classes privilegiadas, onde, sob hegemonia da igreja católica, mantinha-se uma prática formativa estritamente doutrinária que remetia às relações sociais da idade média, de despotismo, autoritarismo e privilegiamento social criado com base em desígnios religiosos. Ou seja, eram instituições onde se praticava um ensino superior de caráter elitista e conservador, completamente burocratizado e sob a tutela das oligarquias, o que Tünnermann (2008) definiu por “academias senhoriais”. A manutenção deste formato de universidade se fazia necessário para estas oligarquias, que tendiam a todo custo conservar seus privilégios sociais e interesses corporativos, e para isso, colocavam as universidades sob sua tutela, determinando tanto seus dirigentes vitalícios, quanto os docentes a ocupar as cátedras e, ainda assim, determinando o acesso à formação superior apenas aos integrantes de sua casta social por meio do *status* familiar. Por este processo as elites aristocráticas garantiam seus espaços de poder, pela formação dos “doutores” necessários à direção dos negócios, do ensino e da cultura.

Estas heranças coloniais presentes na educação superior foram questionadas de maneira estrutural pela primeira vez pela Reforma de Córdoba. Para Tünnermann:

La Reforma de Córdoba fue el primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional y, según algunos sociólogos, marca el momento del ingreso de América Latina en el siglo XX (2008, p. 16).

Pelas palavras do pesquisador a reforma surge exatamente em um momento crítico onde a sociedade Cordobense, e assim por dizer, as sociedades latino-americanas como um todo, alçam a outros níveis de desenvolvimento gerados pela descolonização. Tais avanços geram uma contradição frontal com o formato de ensino superior arcaico ainda presente nestas nações, tornando inevitável o movimento de transformação da universidade, de modernização da mesma, para um modelo que sirva de base para este desenvolvimento. Mariategui (2010) trouxe uma importante

contribuição a este debate, ao analisar a reforma como produto e processo de um fenômeno mais conjuntural de transformação da realidade latino-americana. Um conjunto de mudanças que apontavam para um sentido de renovação social, pela modernização gerada com os processos de independência e consequente progresso do capitalismo. Neste movimento as classes trabalhadoras ascendem socialmente por conta dos processos de industrialização e urbanização, gerando a emergência de uma classe média na maior parte das nações latino-americanas. A outra face destas transformações se refletiu no avanço destas novas camadas sociais na luta por sua afirmação e no combate às forças conservadoras e suas estruturas de poder. Uma expressão importante destas lutas se constitui no movimento por uma urgente renovação da universidade, para dar base à ascensão política e social desta nova classe pelo acesso à formação superior. O movimento que gerou a Reforma de Córdoba tem como protagonista central estas classes emergentes que não aceitavam mais os muros impostos pelas oligarquias que mantinham as universidades unicamente acessíveis à sua casta social. Como afirma Moncayo:

La Universidad heredada del régimen colonial no guardaba correspondencia alguna con las nuevas exigencias del desarrollo, que demandaba no sólo outro tipo de formaciones, sino uma apertura liberal a las ciencias y uma ampliación del acceso de las nuevas e amplias capas medias a la educación. El obstáculo que la Universidad representaba era paradigmático em Córdoba (Moncayo, 2008, p. 21).

A Reforma de Córdoba incidiu justamente sobre as estruturas de poder que mantinham a universidade sob o controle das elites, sendo a luta pela autonomia universitária a principal das bandeiras do movimento. Neste aspecto precisamos nos ater com maior atenção, pois trata-se de um esforço da sociedade que se renovava em tentar arrancar a universidade das mãos das classes dominantes, de tirar este controle irrestrito das mesmas sobre a formação superior, através da conquista de uma universidade democrática. A autonomia universitária representava uma luta para garantir o exercício da democracia na gestão do ensino superior pela possibilidade de colocar nas mãos dos estudantes a possibilidade de intervir na escolha da direção das universidades, e por consequência, na organização, funcionamento e nos objetivos sociais da formação promovida pelas mesmas. Juntamente com o avanço da autonomia universitária a conquista das cátedras livres, libertando a universidade de docentes pouco capacitados escolhidos pela aristocracia, era outra reivindicação da Reforma que traduzia a importância da mesma para a necessária modernização da

universidade. O progresso científico da academia só teria possibilidade de ocorrer se o ensino fosse atribuído a docentes que alavancassem este espírito renovador, e para isso haveria necessidade de extirpar as forças de estagnação da universidade, livrá-la da burocratização oligárquica que freava tal progresso.

Mariátegui (2010) reconheceu nos movimentos de transformação da universidade o nascimento de uma “nova geração latino-americana”, pelo exercício da crítica ao modelo arcaico de universidade e pela correspondente ação por superar este modelo enfrentando os que insistiam em conservá-lo. A práxis transformadora produzida na reforma através das insurreições estudantis colocava a luta promovida em um patamar de enfrentamento acirrado de classe, principalmente pela vinculação que este movimento fazia com os trabalhadores. O mote central da Reforma era, de fato, um enfrentamento da aristocracia em uma de suas mais importantes estruturas de poder, é neste interim que forma-se esta geração, em diálogo com as classes populares, formulando a crítica à um sistema de dominação social e a colocando em prática na luta concreta pela transformação da universidade. Uma “revolução estudantil” que tomou proporções latino-americanas. Leher (2008) nos esclarece que através da reforma e todas as suas demandas e lutas, foi possível gerar reflexões mais amplas sobre a universidade, sobre a educação promovida em seu interior e suas vinculações necessárias com a sociedade, principalmente com as classes populares. Ele reconhece que as transformações propostas pela reforma tocariam em problemas até então deixados de lado no ensino superior, como o acesso dos trabalhadores à universidade e a vinculação da mesma às demandas sociais. Tal movimento que estaria em sintonia com as transformações das próprias sociedades latino-americanas através dos movimentos de luta anti-imperialista. Movimentos estes que, para Leher, influenciaram em grande medida a construção de um marxismo latino-americano, pensado a partir da particularidade do desenvolvimento histórico de nosso continente, e não como referência na Europa, trabalho levado a cabo por diversos pensadores hoje reconhecidos internacionalmente, alguns deles envolvidos diretamente no movimento da Reforma, como Ingenieros e outros importantes ícones como José Carlos Mariátegui e Aníbal Ponce.

Para muitos estudiosos a Reforma de Córdoba gerou um legado que até a atualidade se faz presente nas universidades latino-americanas, principalmente nas lutas por transformação das mesmas, gerando uma identidade para o sentido da educação superior no continente, em certo sentido até se expressando em uma

“vocação latino-americana” de luta anti-imperialista. Um legado que, mesmo não incidindo sobre a estrutura acadêmica ainda conformada ao profissionalismo do modelo napoleônico³, produziu um sentido maior do que deveria ser a universidade, uma universidade autônoma e democrática, de pensamento e expressão livres, com pluralismo político, laica, de acesso universal, gratuita e pública.

[...] en una perspectiva histórica, Córdoba es el punto de arranque del proceso en marcha de la reforma que tanto necesitan nuestras universidades, proceso que debe conducirnos al diseño de un modelo más ajustado a nuestras necesidades, a nuestros valores y a nuestras genuinas aspiraciones (Tünnermann, 2008, p. 18).

Em amplo sentido há uma constatação compartilhada por muitos pesquisadores de que a Reforma de Córdoba ecoou por todo o continente, gerando um movimento com implicações profundas nas universidades de quase todas as nações latino-americanas. De fato, a Reforma representou os primeiros passos necessários para a transformação do ensino superior, ela se tornou uma referência na luta contra a persistência de um formato de universidade arcaica, autoritária, hierarquizada, conservadora e elitizada nos países latino-americanos. A esse respeito temos estudos bastante aprofundados, seja por Mariátegui (2008) tratando da universidade de Lima no Peru, seja por López Segrera (2008) tratando das universidades de Cuba, seja por Álvarez Aragon (2008) tratando da reforma universitária na Guatemala, seja Landinelli (2008) tratando das universidades do Uruguay, etc.

Estes efeitos não se fizeram presentes no Brasil no mesmo período por conta de uma formação política diferenciada de nossa sociedade, se comparada aos demais países da América Latina. A esse respeito Cunha (2007a) nos revela que a elite colonial instalada no Brasil mantinha uma unidade estruturada em forte homogeneidade ideológica, com grande influência das elites portuguesas. Tal característica política tinha uma de suas bases de reprodução garantida pela educação superior, que, ao produzir condições para o ingresso em ocupações de

³ O padrão francês napoleônico de educação superior gerou grande influência sobre o desenvolvimento das universidades tradicionais da América espanhola, e mais tarde nas instituições de ensino superior do Brasil. Ele é caracterizado pelo cunho estritamente profissionalizante da formação, pela constituição de escolas isoladas, com dissociação entre ensino e pesquisa e grande centralização do Estado. Este formato de ensino superior foi formulado a partir do processo de destituição das antigas universidades, que na visão dos revolucionários franceses eram vistas como aparelhos ideológicos de manutenção de relações de poder do antigo regime, e por assim dizer não serviam às necessidades do novo regime político Francês (Paula, 2008).

carreira política, mantinha a alta administração do Estado restrita à uma casta seleta da sociedade, somente para os membros da elite. Foi por conta da necessidade de socialização política das elites coloniais que a educação superior em nosso país se desenvolveu de forma restrita e, por assim dizer, tardia, por ter somente que cumprir a necessidade de formação dos membros das classes dominantes para o exercício do poder político.

Por este processo a gênese da universidade brasileira é marcada pelo atraso em relação ao resto do continente, reflexo da permanência das estruturas de dominação colonial de uma elite nacional igualmente atrasada e subserviente ao controle internacional. Fávero (2006) revela em seu estudo a resistência tanto de Portugal quanto até dos próprios brasileiros em se desenvolver a educação superior em nosso país, visto a necessidade de manter os processos de dominação colonial, impedir movimentos de independência, e para tanto, garantir o baixo nível cultural da população em geral. A bem da verdade a educação superior em nosso país desde cedo foi gestada como privilégio de uma minoria, sendo que, mesmo com a criação das primeiras escolas de educação superior, ainda assim o acesso ao este nível de formação ficou restrito à essa parcela da população que compunha as classes mais abastadas. Neste sentido as manifestações iniciais de formação superior se constituíram pela sessão de bolsas da coroa portuguesa para estudantes ingressarem na universidade de Coimbra, e pela instalação de escolas organizadas pelos jesuítas, não somente para formação religiosa, mas também para educação básica e superior em filosofia, teologia e artes. De todo modo as duas formas de educação eram de acesso somente aos filhos das famílias de senhores de engenho, governantes e demais famílias que compunham a pequena elite da colônia (Cunha, 2007b; Fávero, 2006).

A bem da verdade, a rede de instituições jesuíticas não conformava uma estrutura consolidada de educação superior, e nem eram reconhecidas como tal, muito por conta da proibição de Portugal de se desenvolver o ensino superior na colônia. No mais tratava-se de um projeto instituído pela igreja na tentativa de garantir a formação dos sujeitos sob sua tutela ideológica, com organização educacional conservadora, bastante assemelhada às antigas universidades tradicionais europeias. Esta estrutura formativa não foi desenvolvida a ponto de fornecer base para constituição de uma futura universidade, em verdade Cunha (2007b) nos revela em seu estudo que com a instalação da sede do Reino Português aqui no início do século

XIX e as necessidades que esse processo demandou para garantir a estrutura administrativa, econômica e social, houve uma “refundação do ensino superior” no Brasil, pela criação de escolas de formação superior fragmentadas, com formação específica para cumprir as necessidades de cada localidade.

De certo neste primeiro momento as instituições de educação superior não chegavam a compor uma universidade, eram escolas especializadas em uma única cátedra, a exemplo da faculdade de medicina criada na capital baiana. Eram escolas organizadas para a formação das elites intelectualizadas no contexto de uma economia agrário-exportadora, produzindo a qualificação profissional específica para atender as necessidades de cada região, tanto da economia quanto da administração pública. Em síntese, a educação superior neste período cumpria a função de reprodução social das classes dominantes, sendo totalmente fechada às classes populares e suas necessidades. Nesta conjuntura Fávero (2006) ressalta que as diversas tentativas de criação da universidade no Brasil, como as propostas da Inconfidência mineira foram malogradas justamente pelo impedimento criado pela coroa portuguesa.

A constituição das universidades no Brasil inicia-se em um momento posterior, onde o Estado brasileiro passa a realizar em um processo de agregação das antigas escolas superiores especializadas e isoladas no território para formação de unidades maiores com a aglomeração das formações e atividades de pesquisa. Minto (2012) nos esclarece que este processo gerou o que muitos educadores brasileiros, inclusive Florestan Fernandes, denominaram por “universidade conglomerada”. As primeiras universidades formadas dentre as mais importantes à época foram a do Rio de Janeiro e São Paulo. Segundo o pesquisador foi o avanço da industrialização deslocando o centro econômico-financeiro para o meio urbano e gerando a formação de centros econômicos de nosso país nessas localidades o que impulsionou a criação das primeiras universidades. De todo modo a constituição da universidade não modificou o padrão fechado e elitizado do ensino superior, mas de qualquer modo as camadas médias da sociedade brasileira passaram a adentrar as universidades e organizar suas demandas para serem satisfeitas pelo ensino superior.

Tal processo se intensificou em um período posterior, com as novas configurações sociais que o país havia desenvolvido por conta da industrialização, da diversificação do trabalho, o crescimento populacional principalmente nas áreas urbanas. Estes e uma série de outros avanços sociais fizeram com que a sociedade

passasse a pressionar o Estado para promover reformas estruturantes da universidade, principalmente no sentido de aumentar o acesso ao ensino superior, pelo fato de não só as camadas médias, mas também as camadas trabalhadoras passarem a reivindicar uma universidade mais acessível para uma parcela maior da sociedade. Este processo ficou marcado como as lutas pelas “reformas de base”, do início de 1960, onde o padrão de escola superior vigente em nosso país foi centralmente questionado, e tal reforma tornou-se inevitável de ser realizada, sendo o Estado intensamente pressionado pela comunidade acadêmica, militância estudantil e demais setores organizados da sociedade a promover tais transformações. Neste interim as classes dominantes, em uma manobra política, tomaram para si esta tarefa e impuseram uma solução conservadora. Isso se deu a partir do domínio militar no comando da nação com o golpe de 1964 e a influência clara dos Estados Unidos no controle político do país, o Estado brasileiro controlado pelas elites promoveu uma reforma da universidade brasileira com um outro formato, totalmente diferente do que vinha sendo reivindicado pela sociedade. Todas as propostas de reformulação estrutural do ensino superior acumuladas pela comunidade acadêmica para transformar a universidade em uma instituição compromissada com a sociedade brasileira foram em verdade distorcidas. A bem dizer, as mudanças na universidade brasileira produzidas por este processo se deram pela inserção de concepções produzidas pelos acordos MEC/USAID de 1968, introduzindo um aparelhamento profundo mais abrangente do mercado sobre a educação superior (Minto, 2011; Fávero, 2006).

A respeito deste processo, Minto (2012) nos esclarece que a ditadura militar de 64:

[...] não eliminou nem inviabilizou a existência da *universidade em geral*: inviabilizou, sim, a existência da universidade sob formas particulares, como instituição engajada no processo de transformação da realidade brasileira. Para bloquear esse tipo de funcionamento, teve de promover a desorganização, o silenciamento, no limite, a eliminação física das forças sociais que se organizavam para construir tal universidade. A solução conservadora foi organizada como resposta à possibilidade de superação da universidade interessante à ordem capitalista dependente, e também como catalisadora das necessidades socioeducacionais embutidas nas reivindicações daquelas forças sociais (Minto, 2012, p. 4).

Pelas análises do autor, torna-se evidente como a universidade se colocava como uma das estratégias para manter o país sobre a forma particular de desenvolvimento sob dependência das elites internacionais. A aniquilação de uma

reforma estruturante da universidade, reivindicada pelo conjunto da sociedade brasileira, poderia desembocar em uma instituição social que impulsionasse transformações sociais necessárias à uma revolução burguesa radical e constituição de uma economia capitalista sob bases nacionais autônomas, algo que as elites dependentes pretendiam frear e inviabilizar a todo custo.

Nas décadas seguintes, com a redemocratização do país e a ascensão das lutas do proletariado industrial-urbano no início da década de 1980, as classes trabalhadoras passam a se movimentar novamente para garantir transformações estruturais na sociedade brasileira. Em resposta a este movimento, e por mais que ele tivesse acumulado diversas conquistas no sentido de democratizar a sociedade brasileira, ainda assim as elites dirigentes criaram estratégias para que se mantivesse a condição de dependência de nossa economia, operando uma verdadeira contrarreforma ampla no país, dando continuidade ao que já vinha sendo operado desde o início da ditadura: uma reorganização da sociedade brasileira para que ela sirva de modo cada vez mais eficiente como plataforma de acumulação do capital, principalmente o capital financeiro internacional da qual as elites se faziam fortemente dependentes, processo este que se estendeu pelas décadas posteriores. Tal processo tem reflexos diretos na universidade, principalmente no final da década de 1980, onde a contrarreforma do ensino superior operada pelos governos de Fernando Henrique Cardoso, com apoio direto dos organismos internacionais, setores dominantes da burguesia brasileira e dos empresários do ensino produziram uma universidade mais adequada ao modo de ser da sociedade que se estabelecia em nossa realidade nacional neste período. Aprofundou-se a aproximação da universidade com o mercado, a partir do momento em que a eficiência e o custo do ensino superior passaram a ter que seguir a lógica capitalista de minimização dos custos e maximização dos lucros. Passou a vigorar os interesses diretos do empresariado sobre o ensino superior, como Minto (2012) revela:

Ao invés do exercício da crítica, afirmava-se a promoção da adequação social à ética hegemônica; no lugar do ensino vinculado à pesquisa e aos grandes avanços da ciência contemporânea, as competências e a empregabilidade; no lugar da autonomia e da autoavaliação, o choque de gestão e a heteronomia (Minto, 2012, p. 4).

Chauí (2017) nos traz uma importante avaliação sobre este processo, em sua crítica ao que ela denomina por “universidade operacional”. Segundo a pesquisadora a universidade passou de uma condição de instituição social a uma condição de

organização prestadora de serviços, na medida em que foi se adequando a lógica de funcionamento do mercado e da economia capitalista. A universidade assim passou a ser gerida como uma empresa, a operar por estratégias que a colocam em um meio competitivo em condição de produzir eficientemente e obter êxito em suas atividades. Isso fez com que a universidade perdesse sua referência na sociedade e suas demandas, principalmente por democratização do conhecimento e utilização do mesmo para as transformações sociais. A passagem da universidade de instituição à organização segundo Chauí se deu em um processo de adequação à sociedade na forma atual do capitalismo, em que a instabilidade e a mutabilidade da sociedade é constante, o que exige a capacidade de adaptação inerente à flexibilidade das organizações particulares. Esta passagem se dá em duas fases, primeiro torna-se universidade funcional, depois universidade operacional. A primeira voltada para a formação profissional para qualificar força de trabalho demandada pelo mercado, transformando seus métodos, currículos e atividades para garantir de forma eficiente este processo. Ou seja, a universidade funcional está voltada para o mercado de trabalho. Já a universidade operacional está voltada para si própria, como unidade gestora, avaliada por sua produtividade, flexibilidade e eficiência, estando estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional. Nesta universidade não há espaço para reflexão e crítica, somente transmissão rápida de conhecimentos formação cada vez mais especializada para funções no mercado, a pesquisa torna-se mercadoria exigida em prazos cada vez mais apertados e em níveis de produtividade cada vez maiores. Minto (2012) também relata que neste formato de universidade passou a vigorar um conjunto de regras acadêmicas impostas pelas políticas de controle que criam um ambiente competitivo no interior da academia. Os docentes estando cada vez mais subordinados aos critérios de avaliação que coloca a pesquisa a reboque do financiamento, e este estando regulado pelo mercado acaba por colocar o trabalho intelectual totalmente a voltado para a reprodução capitalista.

Na particularidade brasileira, a educação se subordina ao capital de muitas formas: à empresa capitalista, à condição de serviço-mercadoria, ao Estado e à burocracia da administração pública e, também, ao capital financeiro, às multinacionais e ao agronegócio (Minto, 2012, p. 8).

No período mais recente assistimos à um processo de ampliação sistemática do ensino superior por conta das políticas de Estado dos governos do PT. Processo que se dá em um primeiro âmbito pela expansão das Instituições Federais de Ensino,

seja pela criação de novos campus das instituições já existentes ou mesmo pela criação de um grande número de novos cursos, seja pela criação de um grande número de novas instituições, em um segundo âmbito pela expansão ampliada das instituições privadas de ensino superior.

Sguissardi (2008) em seus estudos demonstra como a educação superior tratada como mercadoria, com a deficiente regulação do sistema educacional pelo Estado, vai conformando um gigantesco e lucrativo mercado de serviços educacionais. Tal processo é alicerçado em um aligeiramento proeminente do ensino superior, por conta da criação dos cursos de curta duração, como os da área de tecnologia, cursos sequenciais, cursos politécnicos, cursos de educação à distância, mestrados profissionais, etc. Neste processo além do crescimento e predomínio do mercado da educação superior, observa-se sobretudo a privatização do ensino, da pesquisa e da extensão nas instituições públicas, por conta das pesquisas encomendadas e financiadas pelo mercado, pelas pós-graduações pagas e por serviços cobrados e prestados pela universidade ao mercado. Este último período precisa ser compreendido no sentido do aligeiramento da formação superior, por sua ampliação sistemática sem a devida regulação de qualidade, o que fica claro pelas políticas de democratização do acesso à universidade dos governos do PT. Acesso este que se dá em sua maioria pela via privada, através do Programa Universidade para Todos, o PROUNI, promovendo amplo acesso à formação superior ao grosso da população, sem a devida garantia de qualidade dos cursos. Outra questão são os programas de reestruturação do ensino em instituições públicas, o REUNI, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, pela inserção de mais estudantes nas redes públicas apenas pelo critério do aumento do número de vagas, sem haver estrutura adequada para garantir a qualidade do ensino. Ou mesmo pelo projeto da Universidade Nova, com a diversificação da formação superior para a profissionalização precoce, pela constituição dos bacharelados interdisciplinares, um rearranjo da arquitetura curricular que torna mais flexível a formação. Leher (2011) demonstra como este processo vai conformando uma “educação superior minimalista”, pelo proeminente aligeiramento da formação superior e a consequente banalização desta modalidade de ensino, com tamanha proliferação dos cursos de curta duração e formações à distância sem qualquer critério de qualidade do processo formativo. Ao projeto neoliberal para o ensino superior importa somente os números de ingressantes e formandos em uma universidade que

mais se assemelha à uma empresa de produção de graduados. Processo este que seguiu a ordenação do Banco Mundial para reestruturação do ensino superior, adequando-o à lógica e às necessidades do mercado e aumentando vigorosamente os índices de vagas e de concluintes nas instituições públicas e, principalmente, nas privadas (Leher, 2011; Paula, 2009; Sguissardi, 2008).

Torna-se claro que a universidade brasileira em grande medida não se desenvolveu para atender as necessidades da realidade a qual fazia e faz parte, mas como instrumento de reprodução de relações de dominação articulados pelas elites dirigentes. Por mais que as transformações da sociedade brasileira em grande medida produzissem avanços, gerassem transformações na estrutura e nos objetivos da educação superior, ainda assim esse processo não conduziu a um progresso contínuo, mas envolveu retrocessos, uma dinâmica que é ligada exatamente à correlação de forças que compunha e compõe as lutas de classes de nossa sociedade em cada período histórico.

2.3.1 Formação técnica-instrumental x formação humana e crítica: a expressão da disputa entre modelos de formação superior

Em um ensaio sobre a situação da educação superior em seu país, José Carlos Mariátegui (2012) declara, diante das incessantes crises da universidade, que há um mal estar universitário que periodicamente vem à tona, e, por mais que estudantes e professores se organizem contra maus métodos e maus professores, ainda assim há uma constante sensação de uma “[...] universidade doente, uma universidade petrificada, uma universidade sombria, sem luz, sem saúde, sem oxigênio”. Ao tratar do principal centro de formação superior do Perú, a universidade de San Marcos, ele lamenta que mesmo em uma época de intensas inquietações e renovações ideológicas em todas as esferas sociais, a universidade se mantém “uma gélida, arcaica e anêmica academia, insensível às grandes emoções atuais da humanidade, desconectada das ideias que agitam atualmente o mundo” (2012, p. 332).

Mesmo não sendo um acadêmico, e tendo alcançado tamanha capacidade intelectual por conta própria, Mariátegui ainda assim demonstrava grande preocupação com a educação dos trabalhadores, e sempre envolvia este tema em seus debates, por ter ciência da necessidade de uma formação das classes populares

que possibilitasse uma ação consciente das mesmas na construção de uma sociedade mais justa. As declarações citadas acima foram feitas em meio a uma conjuntura de intensas transformações na educação superior no Peru, onde acirravam-se os enfrentamentos entre os que defendiam uma orientação da instrução baseada em valores humanistas e filosóficos e os que tentavam fazer avançar um modelo de instrução positivista e cientificista, de influência do modelo de ensino superior norte americano, mais voltado para a formação de técnicos eficientes em operar instrumentos e desenvolver os meios produtivos da nação (Pericás, 2006).

Em meio a este contexto Mariátegui traz a urgente reflexão sobre a necessidade de uma universidade que contenha um “sopro criador” e possa-se elaborar a “ciência do futuro” por meio de um ambiente fecundo de ideias avançadas, renovadoras e que enfrentem o ambiente catedrático conservador e medíocre da cultura burguesa. Uma cultura interessada somente em instrumentalizar a produção, acumulação e concentração da riqueza. Mariátegui direciona sua crítica para esta universidade que se mantém morta diante dos desafios do tempo histórico, e questiona:

Quem divulga em linguagem acessível, nesta universidade deletéria e palúdica, o relativismo contemporâneo? Quem orienta os estudantes no labirinto das novas teorias físicas e metafísicas? Quem estuda a crise mundial, suas raízes, suas fases, seus horizontes e seus intérpretes? Quem explica os problemas políticos, econômicos e sociais da sociedade contemporânea? Quem comenta a moderna literatura política revolucionária, reacionária ou reformista? Quem no meio educacional fala da obra construtiva de Lunacharski ou Vasconcelos? Nossos catedráticos parecem sem contato, sem comunicação com a atualidade europeia e americana. Parecem viver às margens dos novos tempos. Parecem ignorar seus teóricos, seus pensadores, seus críticos. Talvez alguns se achem mais ou menos bem inteirados, mais ou menos bem informados. Mas neste caso, a investigação não suscita neles inquietação. Neste caso, a atualidade mundial deixa-os indiferentes. Neste caso, a juventude tem sempre o direito de acusa-los de insensibilidade e de impermeabilidade (Mariátegui, 2012, p. 333).

As indagações do pensador vão de encontro ao real papel que a universidade deveria se prestar, o de oferecer o ambiente para o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e o trabalho com os mais avançados patamares de conhecimento que a humanidade está a alcançar, da formação que produza pensadores, que não somente possam servir para tarefas operacionais, mas que tenham a capacidade de intervir no caminhar do desenvolvimento das sociedades, de resolver os problemas cadentes do seu tempo e espaço atuais.

Em lugar disso a universidade está em constante crise, entre modelos arcaicos

e reformas que congelam seu poder transformador. Crise de professores que se faz também crise de ideias a que Mariategui se refere tem suas raízes profundas na estrutura das universidades, algo que somente uma reforma estrutural poderia realmente surtir efeitos, e não somente a troca de professores e renovação de métodos. Para o pensador logo estariam os sintomas da crise vindo à tona novamente, pois a causa do problema não terá sido solucionada. O modelo de ensino à serviço de interesses da aristocracia e do empresariado produz estas crises pois estrutura uma universidade instrumental, que serve somente à economia, à formação para desenvolver a operacionalidade mecânica necessária à produção, e não para autonomia intelectual e para se pensar as grandes questões de nosso tempo histórico. Não por acaso a juventude organizada em movimentos estudantis no Peru reivindicava uma reforma estrutural para a construção de uma universidade voltada aos interesses da nação, do povo. Em mesmo sentido Mariategui falava em uma universidade popular, necessária para aumentar o nível cultural da população, a partir de uma reestruturação do modelo de ensino, que não se bastasse mais em interesses corporativos de classe, mas no avanço da formação humana, de uma ciência interessada na renovação, no movimento, na revolução.

Este recorte histórico nos serve de modo bastante providencial, no momento em que precisamos enfrentar o problema da standardização, do tecnicismo e da instrumentalização do ensino superior na realidade atual da maior parte das universidades brasileiras. Características estas que delimitam um padrão de organização das atividades educativas e de pesquisa nas universidades, um modelo de universidade que é resultado das transformações que o ensino superior vem sofrendo ao longo da história.

Neste sentido, se voltarmos a análise sobre a universidade atual afim de investigar quais concepções estão presentes em sua organização, perceberemos que as IES como as conhecemos hoje em nosso país e no restante da América Latina, foram fundadas inicialmente sob a influência de dois padrões europeus, o modelo napoleônico e o alemão, e, ao longo de sua história, elas passaram por diversas transformações que ora reafirmavam influências destes modelos, ora inseriam novas concepções, por vezes advindas das lutas por reformas que traduziam demandas do meio social, por vezes advindas de concepções já elaboradas pelo Estado sob influência do mercado e das elites dirigentes para colocar o ensino superior em uma finalidade específica. Em um estudo sobre as concepções presentes na criação e nas

transformações de nossas universidades, Paula (2009) nos esclarece as características fundantes de cada um dos dois modelos:

O modelo alemão enfatiza a importância da pesquisa na universidade, e mais do que isto, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação; ao passo que, no modelo francês, a pesquisa não é tarefa primordial da universidade, havendo dissociação entre universidades, que se dedicam fundamentalmente ao ensino, e “grandes escolas”, voltadas para a pesquisa e a formação profissional de alto nível. Enquanto o modelo francês volta-se para a formação especializada e profissionalizante, via escolas isoladas; o alemão enfatiza a formação geral, científica e humanista, com enfoque na totalidade e universalidade do saber e na consequente importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão central da universidade (Paula, 2009, p. 75).

É evidente a distinção entre os dois modelos no que toca a função primordial da universidade. O modelo francês coloca a centralidade da educação superior na formação profissional voltada diretamente para a sustentação dos processos produtivos sociais, através da formação de força de trabalho qualificada e especializada. Já o modelo alemão trata a pesquisa como elemento central da universidade, tendo a formação um caráter mais científico e não tanto ligado somente às necessidades pragmáticas de formação para o trabalho. A compreensão das concepções de universidade presentes nestes modelos é imprescindível para se desenvolver o debate sobre a finalidade do ensino superior para a sociedade em meio aos conflitos de classe, sobre a presença e a função da universidade nestes conflitos. É certo que desde sua criação a universidade sempre esteve em constante tentativa de conquistar autonomia frente às instituições de poder que a controlavam, seja no final da idade média as lutas para livrar o ensino superior do controle da igreja, seja na modernidade a constante luta para se desvincular do controle do Estado. Tais disputas pelo controle desta instituição social, como retratamos no item anterior, traduzem o constante domínio sobre a educação superior que as classes dirigentes tentam manter, para garantir suas formas de dominação social, contrastando com as lutas por tornar a universidade uma instituição compromissada com o meio social, com o avanço da ciência e com as transformações necessárias.

Estudando a fundo a universidade brasileira temos claro como a influência destes modelos estão presentes, determinando em muito a finalidade e as formas de controle da educação superior em nosso país.

Para Cunha (2007a) a principal ideia de ensino superior brasileiro em princípio tem bastante influência do modelo francês, muito por conta da determinação criada

desde a chegada da corte portuguesa de se proibir a criação de universidades no Brasil, instituindo faculdades isoladas, especializadas em determinada formação profissional. Em suas investigações Paula (2009) trata da influência destas concepções de ensino superior na construção das universidades em nosso país, trazendo dois exemplos bastante representativos de duas regiões: do Rio de Janeiro e São Paulo. A Universidade do Rio de Janeiro (URJ) foi construída com influência clara do modelo napoleônico em sua organização institucional: a centralização do Estado sobre suas funções, a finalidade profissionalizante e a dissociação entre ensino e pesquisa. A Universidade de São Paulo (USP) foi construída tendo como preocupação central o desenvolvimento da pesquisa, sendo que no processo foi constituída a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como centro integrador das atividades de pesquisa da universidade como um todo. Por mais que houvesse uma certa influência do modelo francês, é evidente a predominância clara do modelo alemão na organização institucional da mesma no que toca a autonomia frente ao Estado e aos poderes políticos; na unidade entre ensino e investigação científica; na ênfase à formação geral e humanista no lugar da formação meramente profissional; na concepção idealista de universidade no lugar de concepção pragmática de prestação de serviços ao mercado e à sociedade; e por fim na concepção liberal e elitista de universidade com estreita ligação com a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade. A criação da USP teve um caráter de crítica à permanência de uma característica fragmentária das IES brasileiras desde o império, os próprios idealizadores da USP se somavam nesta crítica de maneira veemente como nos revela a autora, segundo ela:

[...] Fernando de Azevedo denunciava a insuficiência das escolas profissionais, meras transmissoras de um saber não superior porque estritamente especializado e comprometido com aplicações imediatas. Defendia o cultivo de um saber livre e desinteressado, capaz de contribuir para o progresso da nacionalidade em formação e para o enriquecimento da educação. Somente uma universidade que cultivasse esses valores poderia ser eficaz na formação das novas elites dirigentes (Paula, 2009, p. 74).

É evidente na crítica feita por Fernando de Azevedo e na própria concepção da USP a presença central da influência da universidade alemã, que passa a vigorar como influência mais ampla conforme vão surgindo novas demandas para o ensino superior brasileiro, e criadas novas universidades no restante do país. Boa parte das características de organização institucional de nossas universidades tem presente tais influências em sua concepção, como ressalta a autora:

Segundo a concepção alemã do século XIX, para que a universidade desempenhe plenamente o seu papel, ela deve ser autônoma, embora a sua existência dependa economicamente do Estado. Nesse sentido, num Estado que limite a liberdade de ensino e de pesquisa, que impeça a busca e a transmissão incessante da verdade científica, não será possível a existência de uma autêntica universidade. Ainda segundo esta concepção, **existe uma preocupação fundamental com a formação integral e humanista do homem, ao invés da formação meramente profissional, voltada para o mercado de trabalho** (Paula, 2009, p. 75, grifo nosso).

Mais tarde o modelo norte americano de educação superior passa a predominar nas nossas universidades, com o advento da reforma da universidade brasileira feita pelo Ministério da Educação (MEC) com consultoria direta da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). O modelo norte-americano já vinha gerando influência sobre a organização e funcionamento das universidades europeias e latino-americanas como um todo, e representava uma nova finalidade para a educação superior, colocando seus objetivos e práticas totalmente voltadas para o mercado de trabalho e o desenvolvimento econômico. Tais concepções foram incorporadas ao novo formato de universidade instituído a partir da lei 5540 de 1968, que segundo Paula (2009) tem presente as seguintes características:

a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades; d) fim da cátedra e incorporação do sistema departamental; e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino; g) a ideia moderna de extensão universitária; h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma (Paula, 2009, p. 77).

A reforma de 68 trouxe o tom empresarial para a educação superior brasileira, assim como no restante do continente. Não somente os métodos de ensino e os resultados esperados, mas sobretudo a organização das universidades passou a se basear em estratégias utilizadas pelo mercado para gerir seus negócios. Como nos explica Paula (2009) a racionalização instrumental foi o princípio básico desta reforma, traduzindo-se em diretrizes de mercado transplantadas para o ensino superior, como o empreendedorismo, o tecnicismo, a eficiência, a eficácia, a produtividade, a preocupação com resultados imediatos, etc. O modelo norte-americano passou a vigorar como padrão de ensino superior para que a universidade se adequasse à

produção capitalista em sua fase superior, colocando-a como prestadora de serviços, fornecedora de conhecimento tecnológico aplicado e força de trabalho especializada aos processos produtivos do capital. Para tanto, como evidenciado na legislação, o ensino superior passou a ser massificado, expandindo-se as instituições de ensino, as vagas e os cursos, processo necessário para atender às demandas crescentes por desenvolvimento econômico. Este modelo torna-se predominante em nossas universidades a partir da década de 80 com o avanço do projeto neoliberal em todas as economias, gerando transformações em todo o escopo da sociabilidade, as adaptações criadas por este projeto se fizeram vigorosas na educação superior, com a consolidação do modelo norte-americano no ensino superior em amplitude. A massificação do ensino superior tornou-se evidente a partir deste momento, multiplicaram-se as universidades particulares e os cursos específicos para atender à setores de mercado, e as universidades públicas passaram a ser cobradas por sua “produtividade”, da mesma forma como se gesta uma empresa no meio mercadológico. Este modelo tornou-se hegemônico na universidade brasileira e tem sido responsável pelas concepções fundantes da mesma desde então.

Tomamos os exemplos trazidos pelo estudo da autora para notar que as transformações que o ensino superior sofreu em nosso país, por mais que tenham sido profundas, ainda assim não chegaram a superar as influências destas diferentes concepções presentes na maior parte das formações atuais, e compreender como elas definem estratégias formativas que se adequam à objetivos sociais articulados pela fração da sociedade a quem interessam estes objetivos.

Sendo assim, pelas análises atuais há um consenso de que o ensino superior em nosso país tem sido estruturado para uma “sociabilidade produtiva”, seguindo os interesses do grande empresariado, que, hegemонizando os processos educativos e de produção de conhecimento no interior das universidades, acabam por colocar estas no plano de investimentos em um setor que é bastante demandado pela economia capitalista: a geração de inovações tecnológicas e de capacitação humana para implementá-las e operá-las. No bojo da tecnociência, onde praticamente a totalidade do conhecimento produzido nos centros de pesquisa precisa estar diretamente vinculado à alguma tecnologia diretamente aplicável no processo produtivo, a formação passa a priorizar a técnica instrumental como sendo o fator mais preponderante na estruturação dos currículos da maioria dos cursos, ao mesmo tempo que são também criados cursos diretamente voltados para alguma atividade

específica, especializando a formação e fragmentando o conhecimento em níveis cada vez maiores. Tecnicismo e especialização tornaram-se a base de desenvolvimento das formações superiores, dos currículos, das práticas pedagógicas, da pesquisa e produção de conhecimento, etc. Ou seja, dentro do modelo de universidade que produz serviços na forma de inovações tecnológicas para a indústria e qualificação de força de trabalho para o mercado.

Torna-se evidente como o projeto neoliberal em sua fase atual gerou uma reformulação dos meios e dos fins da educação superior, onde a subordinação da universidade aos fins econômicos revela-se quando analisamos a fundo a lógica produtivista e a organização da gestão, fazendo com que as universidades mais se comportem como empresas em meio à um lucrativo mercado. Nesta universidade-empresa portanto, os métodos e conteúdos da educação superior seguem um sentido de formação dos sujeitos para criação e reprodução dos exércitos de reserva da produção industrial, com força de trabalho especializada e qualificada para operar os processos produtivos e ter a capacidade de assimilar as inovações que o mesmo promove periodicamente; e de produção de conhecimento diretamente voltada para criação de condições de realização de novas mercadorias e ampliação dos mercados. Ou seja, o ensino tecnicificado e instrumentalizado e o conhecimento produzido no âmbito da tecnociência se transformam em insumos necessários à produção capitalista, de outras mercadorias, à requalificação produtiva, à substituição de tecnologias e, sobretudo, ao processo de ampliação do capital. Ensino e formação, conhecimento e tecnologia, tratados como insumos que precisam ter um nível crescente de produtividade: a linguagem mercadológica entranhada nas universidades, tornando-as praticamente formadoras de “capital humano flexível e adaptável” às transformações permanentemente presentes na dinâmica de reprodução ampliada da economia capitalista. (Apple; Au; Gandin, 2016; Sguissardi, 2008).

A formação ganha uma outra finalidade, que não a formação de sujeitos conscientes e preparados para a sociedade e suas demandas, por uma formação humanista e crítica, que coloque os sujeitos diante dos problemas e desafios de seu tempo e espaço, formando o compromisso em compreender a complexidade que envolve a realidade social e sua transformação. Preceitos presentes no modelo alemão de ensino superior e que vem sendo sistematicamente combatido nas universidades. No lugar disso o ensino superior tem se esforçado para criar a visão

de empreendedorismo e competitividade próprios do mercado capitalista, mesmo dentro do processo educativo, colocando alunos uns contra os outros, assim como os docentes, em uma política educativa carreirista em que a competência de cada um é medida pela produtividade cada vez maior em espaços de tempo cada vez menores. O sentido competitivo que é desenvolvido nas práticas educativas e no ambiente formativo naturaliza a noção de meritocracia, implementando a lógica que no desenvolvimento social os mais capacitados vencerão e que haverá perdedores, e que isso é algo dado naturalmente. Por diferentes frentes é perceptível um investimento do capital para tornar a universidade mais uma instituição que cumpra seus interesses. Este processo é evidente ao reconhecermos o exacerbado produtivismo, comum à lógica empresarial, invadir a vida acadêmica como um todo.

Em seus estudos Cunha (2007a) demonstra extrema preocupação com os reflexos culturais criados por este modelo de universidade, tanto na consciência social como nas próprias instituições. Segundo ele temos reproduzido uma concepção de formação superior que é estritamente ligada às aplicações profissionais, tornando a prática formativa das universidades totalmente enviesada, utilitária, pensada somente em sua funcionalidade na produção de tecnologia para o mercado. Isso se reflete na consciência social pela concepção de formação superior que sirva de compensação social, pela capacitação não obtida no ensino básico e que há chance de desenvolver na universidade, tendo assim a possibilidade de um diploma que possa fornecer um acesso ao mercado de trabalho e permita ascensão social. Por este movimento a atuação da universidade acaba ficando restringida ao que muitos críticos da educação debatem: uma forma de redenção social, de trazer à realidade de vida da população em geral uma chance de se superar as difíceis condições de subsistência. Este modelo de ensino superior mantém a universidade em uma inércia, não avançando para o desenvolvimento de uma ciência que dê conta das demandas cadentes da sociedade.

A bem da verdade o ensino superior, assim como todo processo formativo que se desenvolve na sociedade, precisa ser avaliado não somente por seus métodos, mas, imprescindivelmente pelas suas consequências. Torna-se claro que tipo de resultados são gerados por uma educação básica e superior organizada para satisfazer as necessidades da produção capitalista, ao lançarmos um olhar sobre uma diversidade de manifestações atuais de ações e comportamentos violentos, desumanos e até irracionais de estudantes que passaram por processo formativo de

instituições de ensino consideradas rigorosas e de alta qualificação. A exemplo o caso do conjunto de estudantes de medicina de uma das mais bem avaliadas IES do país propagarem a imagem com gestos obscenos, significando um respaldo claro à prática abusiva cometida por médicos ginecologistas em seus procedimentos com pacientes do sexo feminino. Um comportamento de reafirmação de uma prática naturalizada na comunidade médica, mas que é parte de uma cultura do estupro tão combatida atualmente em toda a sociedade, até mesmo dentro das próprias universidades de medicina, onde são comumente conhecidos casos de estupro entre estudantes.

Manifestações deste tipo são um sintoma da educação que alavanca sua qualidade técnica, mas deprecia a formação humana, produzindo sujeitos que tem grande capacitação para operar processos produtivos, serviços e demais formas de ação profissional, mas sem a necessária prática de reflexão sobre suas ações e posicionamentos. Sujeitos que não desenvolvem uma sensibilidade e respeito para com o restante da sociedade, perdem seu senso de humanidade e acabam não contribuindo para a melhoria das condições de desenvolvimento social (Sayão, 2017).

Não nos esqueçamos que o terceiro Reich foi construído pelas mãos de ótimos engenheiros e arquitetos, assim como o holocausto nazista foi operado por médicos qualificados.

2.4 As tentativas de ação contra-hegemônica em movimento na educação superior

Em seu estudo sobre a história da universidade Fávero (2006) nos chama a atenção para a necessidade crucial de se conhecer a fundo a universidade, sua criação, suas transformações, sua organização e funcionamento, e, principalmente, sua presença na realidade social e política da nação, tendo por este estudo um objetivo maior que nunca pode ser colocado a escanteio: a transformação da universidade. As mudanças necessárias no ensino superior brasileiro são entendidas por muitos pesquisadores como necessidades cadentes, o sentido de existir da universidade, sua função, seu papel na sociedade constantemente está sendo o que a pesquisadora revela:

[...] a universidade é convocada a ser o palco de discussões sobre a sociedade, mas não em termos puramente teóricos, abstratos. Deve ser o espaço em que se desenvolve um pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões, posicionamentos, como também o encaminhamento de propostas

e alternativas para solução dos problemas (Fávero, 2006).

As palavras de Fávero nos revelam uma preocupação e um movimento de luta que se fazem anacrônicos na realidade do ensino superior em nosso país. Importantes estudiosos da realidade nacional já se debruçaram sobre este tema, como Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, que, ao estudarem a fundo a sociedade brasileira, as lutas travadas no interior da mesma, seus avanços e retrocessos, etc, inseriram a universidade como elemento decisivo nos processos de transformação estrutural necessários à nação, pela formação de uma intelectualidade crítica que fosse capaz de dar cabo à estas transformações, como expressa Ribeiro (1978) ao escrever sobre a criação da Universidade de Brasília e todos os embates envolvidos neste processo:

[...] esperávamos encontrar modos de organizar uma universidade comprometida com o esforço de abrir a institucionalidade vigente a reformas democratizadoras, de forçar os poderosos a explorar a força de trabalho de forma menos escorchante, de obrigar o Estado a cumprir tarefas mínimas que, em toda parte, exerceu amplamente – como a expansão da educação gratuita e a assistência sanitária, por exemplo – mas, entre nós, só consegue atender mediocrementemente. (Ribeiro, 1978, p. 72).

No mesmo sentido Fernandes (1978) tenta enxergar o projeto de universidade que havia necessidade de se construir, em meio às reformas que não tocavam no cerne do problema do ensino superior em nosso país, e, em verdade, somente o agravava mais ainda por conta de as mudanças propostas irem em um sentido de somente adaptar a universidade às necessidades do regime que tomara o poder, como foram as reformas universitárias promovidas pela ditadura militar.

Pelo menos o delineamento de um novo tipo de universidade e o patamar de um novo estilo de comunicação da universidade com a sociedade global irão nascer sob a égide de um padrão de conhecimento promissora e criticamente, não conformista, aberto à inovação. Resta saber se este componente, insignificante no cenário brasileiro do século 19, conseguirá prevalecer sobre os elementos irracionais ou imprevisíveis da atual situação (Fernandes, 2004 [1974]).

Em diversos momentos de sua história a universidade é questionada, é colocado em xeque o seu papel na sociedade. Em muito por conta de sua presença na dinâmica das lutas sociais, servindo de aparelho de reprodução social de classes dirigentes, mas que, no processo da contradição permanentemente em movimento nas sociedades capitalistas, volta e meia o ensino superior torna-se pauta central de lutas sociais empreendidas pelas classes trabalhadoras. De diferentes formas estudantes e professores, através de seus movimentos e organizações políticas,

desenvolvem lutas por reformas que gerem transformações na estrutura da universidade, como nos fica claro no exemplo histórico da Reforma de Córdoba e nas tentativas de reformas da universidade brasileira aqui tratadas. Em muitos destes casos há conquistas concretas, fazendo avançar o projeto de universidade que permita a democratização do conhecimento pelo acesso às classes populares e que esteja em sintonia com as demandas da sociedade por transformação das condições de vida, apontando para o que Mariategui (2012) reflete como sendo uma universidade popular. Vez por outra fazendo retroceder este projeto e tornando a universidade cada vez mais fechada às demandas sociais e voltada diretamente para a reprodução e manutenção dos processos de dominação, através das contra-reformas conservadoras que resultam de uma contra ofensiva das classes dominantes em meio ao avanço das reivindicações por reformas na universidade.

Sendo a universidade um dos mais importantes aparelhos hegemônicos de dominação de classe, onde as elites dirigentes historicamente mantém e reproduzem suas estratégias de dominação através da imposição do um modelo de universidade com concepções de organização, funcionamento, formato de ensino e sobretudo seu papel nas sociedades, torna-se claro que as lutas por reformas da universidade por mais que alcancem conquistas consideráveis, ainda assim permanecem no nível das tentativas de contra-hegemonia, de esforços na tentativa da construção concreta de uma universidade voltada para as questões sociais.

2.4.1 Movimentos sociais, educação dos camponeses e a ocupação da universidade

Das tentativas de ação contra-hegemônicas na educação, sobretudo na educação superior, trazemos à esta discussão as lutas pela transformação da educação dos sujeitos do campo, travadas historicamente por um conjunto de organizações sociais, mas que no período recente tem alcançado importantes conquistas pela ação dos movimentos sociais do campo, em especial o MST.

Para compreender esta construção precisamos levar em conta que a relação que desde cedo se estabeleceu entre a elite agrária e a massa de trabalhadores deixa claro que a instrução dos povos do campo nunca foi interesse do Estado brasileiro, estando este dominado historicamente pelas primeiras. É bastante evidente em toda a trajetória da educação rural do Brasil, por trás das práticas e projetos instituídos pelo Estado e por interesses externos, a intencionalidade de silenciar o potencial de

identificação do homem e da mulher do campo com seu meio de vida, sua atividade produtiva e seu território. A educação dos camponeses assim quando não é abandonada pelo Estado, é tratada como ferramenta de sujeição dos mesmos à processos de dominação cultural.

Calazans (1993) em seus estudos nos revela os fundamentos deste processo. Segundo ela mesmo que a formação do nosso país seja essencialmente agrária, e que o grosso da população seja proveniente do campo, ainda assim o campo e o povo que vive do trabalho no meio rural sempre estiveram esquecidos e marginalizados pelas políticas econômicas instituídas pelos sucessivos governos, sendo o investimento do Estado perpetuado somente para alavancar a grande agricultura. Desde a matriz escravista até os dias atuais perpetuou-se a visão de que o homem e a mulher do campo não necessitavam aprender a ler e a escrever, visto que o trabalho com a terra não demandava letramento, e por assim dizer era dispensável investimentos na alfabetização dos mesmos. E assim configurou-se o desastre nacional: a grande maioria do povo brasileiro se mantém iletrado, analfabeto, por longo período do desenvolvimento do país.

Esta visão enviesada da educação rural se transforma a partir da modernização do modelo agrário-exportador, onde os interesses das elites já se conformam em outro sentido, visto as novas necessidades colocadas para o desenvolvimento da agricultura: o reconhecimento da necessidade de instrução técnica dos sujeitos do campo para operar novas tecnologias produtivas. Avança assim os planos de instrução básica do povo do campo a partir de programas assistenciais patrocinados por convênios feitos com entidades estrangeiras. A ordem agora era a de redimir o trabalhador rural de sua condição de atraso e fornecer formação suficiente que possibilitasse inseri-lo como força de trabalho na indústria agroexportadora. A concepção de campo antes tradicional colonialista-exploratória passa a ser travestida de uma rotulação liberal moderna, preocupada em sustentar os processos industriais e as novas tecnologias produtivas a invadir o campo, vinculados e dependentes do empresariado multinacional (Calazans, 1993; Leite, 1999).

De todo modo a educação rural promovida pelo Estado brasileiro ao longo da história da nação, tendo essencialmente um caráter colonial e excludente, acaba por produzir a fragilidade social dos sujeitos do campo necessária à subserviência ao trabalho explorado ou mesmo à negação da vida no campo.

Uma das maiores críticas e tentativas de ação contra-hegemônica a fazer frente

à essa situação surge inicialmente no início da década de 1960, com as experiências do Movimento de Educação de Base, o MEB, articulado pelas alas sociais da igreja católica com o intuito de promover a formação básica das massas iletradas. Foi através de ações de alfabetização articuladas com processos de conscientização política que Paulo Freire elaborou um método eficiente para promover o letramento das classes populares, e que serviu de estopim para questionar o estado de abandono da população pobre do campo em relação à formação básica. Para tanto ele rompeu com a lógica colonial da educação rural e propôs trazer o processo de formação dos sujeitos do campo para o contexto real de vida dos mesmos, criando métodos que dessem base para formas de escolarização articuladas à uma abrangente formação política e avanço da consciência crítica, materializados em sua “pedagogia do oprimido”. Em síntese o educador trazia em sua perspectiva que, em qualquer conjuntura, a ideia de liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens e mulheres por libertar-se, sendo o avanço da autonomia política dos sujeitos um processo plenamente pedagógico, responsabilidade em muito da educação. Suas concepções geraram uma grande influência na proposição de uma educação adequada para os povos do campo (Freire, 1983).

Ainda no final da década de 1960 surge em nosso país os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) pela construção de Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e Casas Familiares Rurais, uma proposta de educação dos camponeses já consolidada na França e que chegou ao Brasil por meio das primeiras experiências feitas no Estado do Espírito Santo. As EFA têm sua base pedagógica estruturada na pedagogia da alternância, onde, através de instrumentos pedagógicos direcionados à investigação, compreensão, diálogo e intervenção na realidade de vida da comunidade em que os próprios educandos residem, transforma o meio comunitário em um importante meio formativo, que alterna-se com o meio escolar em períodos consecutivos. Inicialmente implementada para a escolarização em ensino fundamental, mas que com o passar do tempo passou a promover o ensino médio integrado à educação profissional, as EFA já compõem uma estrutura consolidada de educação do campo em quase todas as regiões do país, formando filhos de camponeses para atuarem no desenvolvimento das próprias comunidades como técnicos em agropecuária, proporcionando a base para a juventude camponesa permanecer em seu ambiente de vida, e criar raízes identitárias e políticas com seu modo de vida (Queiroz, 2004; Nozella, 2012).

Paulo Freire nos esclarece através de suas propostas que quando os sujeitos passam a ser formados para compreender os problemas de seu espaço de vida, constrói-se um gradativo processo de identidade política, pelo avanço de uma consciência crítica a partir de uma consciência histórica da realidade em que vivem, há o reconhecimento comum da tarefa histórica que somente eles podem empreender na luta contra a hegemonia das elites dirigentes.

Por estas perspectivas, no período recente, os movimentos de luta pela terra, sobretudo o MST, passam a avançar em uma compreensão mais crítica a respeito da educação necessária e adequada à realidade dos camponeses, conforme articulam lutas contra o latifúndio, a concentração de terras e as injustiças no campo. Em vista das necessidades urgentes de se gerar autonomia de pensamento crítico nos sujeitos, se reconstruir a identidade e cultura camponesa sequestrada pelos ideais urbanos, enraizar os sujeitos no seu meio de produção de vida e oferecer condições para que eles se desenvolvam com autonomia. Para tanto empreendem o desafio de, juntamente com a luta pela reforma agrária e pelos direitos essenciais de vida no campo, construir uma educação adequada à realidade de vida do campesinato, constituindo a escola do campo como mais um dos espaços de construção do compromisso político com a luta pelas transformações sociais. Parte desta tarefa se dá pela desconstrução da lógica colonial da educação rural, de negação dos valores da vida no campo e dos conhecimentos populares acumulados pelas comunidades camponesas. Uma luta contra a lógica urbanocêntrica presente na educação rural, por uma escola que não seja mais um apêndice da escola da cidade, mas sim uma escola pensada a partir das demandas do campo. Esta postura mais crítica da educação do campo ganha força a cada avanço feito pelos movimentos sociais na constituição de um fazer pedagógico contra-hegemônico. Os sujeitos necessários à esta construção passam a ser formados por princípios contrários ao da escola conservadora, voltada para a submissão, subserviência e para o acatamento das formas de autoritarismo e exploração. O aprendizado dentro do movimento objetiva gerar no sujeito a autonomia para uma nova postura diante das relações de poder, uma formação que segundo Caldart:

[...] transforma camponeses cabisbaixos, culpados, sem autoestima nem coragem sequer de erguer os olhos para aqueles que julgam seus superiores, em trabalhadores Sem Terra, com altivez suficiente para desafiar os poderes constituídos, para olhar direto nos olhos de seus opositores e exigir o que julgam ser de direito (Caldart, 2004).

A prática educativa neste âmbito ganha um caráter formativo que vai de encontro à realidade de vida dos camponeses, de seu movimento e de suas formas de luta. A necessidade de formação para a organização coletiva e para a luta política gera demandas não só para os espaços formativos dos próprios movimentos sociais, mas também para a escola. E, dialeticamente, a própria escola e a formação são forjadas pelos processos de organização e luta desenvolvida pelo movimento. A escola formada dentro destes princípios passa a ser organizada pedagogicamente a partir de concepções educativas problematizadoras, para um contínuo desvelar da realidade embasado em um caráter autenticamente reflexivo. Coloca o sujeito diante do mundo presente de forma a encarar os desafios de transformação da realidade de vida de seu grupo social, na superação das contradições que passa a identificar. A luta por uma educação do campo como parte de enfrentamento mais amplo, na disputa por projetos de campo e de sociedade, conforma uma pedagogia própria dos movimentos sociais, e tem alcançado minimamente as escolas construídas e ocupadas pelos movimentos sociais do campo, a exemplo das escolas itinerantes dos acampamentos do MST e das escolas construídas pelo movimento em seus assentamentos já constituídos (Caldart, 2004).

Torna-se claro que educação dos camponeses e seus fundamentos emergem a partir da demanda gerada pelo desenrolar da luta de classes no campo, entre movimentos sociais e agricultura dominante. É uma formação que se constrói como expressão de um projeto de sociabilidade contrário ao projeto do capital, e prioriza uma forma educativa que desenvolve conhecimentos e práticas sociais que sustentem este projeto, como afirma Caldart:

Desdobram-se desse embate diferentes questões: de concepção de conhecimento, da necessária apropriação pelos trabalhadores dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas também sua tomada de poder sobre as decisões acerca de quais conhecimentos continuarão a ser produzidos, e o modo de produção do conhecimento, e sobre qual forma escolar pode dar conta de participar de um projeto educativo com essas finalidades (Caldart, 2012, p. 16).

O acúmulo gerado em torno das propostas de educação do campo em espaços de construção dos movimentos sociais desde a década de 1990, geraram importantes avanços, como as formulações produzidas no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, o ENERA, e nas conferências e fóruns por uma educação básica do campo ao longo da década, processos estes que confluíram em uma pressão contínua sobre o Estado brasileiro para a implementação de uma política

nacional de educação do campo. No contexto dos governos PT estas pressões resultam na elaboração das Diretrizes Nacionais para Educação do Campo, que de início se materializaram com a instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA, como um instrumento central para a implantação e sustentação das políticas nacionais de educação do campo. Por este programa os assentamentos rurais, comunidades tradicionais e camponeses puderam estruturar formas de educação básica, formação de jovens e adultos, formação técnica e superior com as especificidades e as necessidades formativas do campo. Uma conquista que foi capaz de implantar escolas do campo e cursos de formação de camponeses em todo o país, mas que, por se tratar de um programa de governo, e não de uma política de Estado, torna-se frágil e sem garantia de continuidade, o que não resolve de fato o problema dos movimentos sociais diante das necessidades prementes da educação dos camponeses (Caldart, 2012).

É neste processo que podemos localizar as tentativas de contra-hegemonia no ensino superior promovidas pelos movimentos sociais do campo. O PRONERA gerou uma infinidade de possibilidades de se inserir projetos de formação superior nas universidades brasileiras, através de projetos pleiteados pelas organizações e movimentos sociais em diálogo com a universidade na construção de formações superiores específicas para camponeses. Uma demanda central que surgiu ao longo dos avanços da luta pela educação do campo foi a de qualificar os educadores que já atuavam em escolas rurais, em sua maioria atuando somente com a formação até o ensino médio. Assim foram se estruturando as licenciaturas em educação do campo, em várias modalidades de formação, nas IES em todo o país, seja formações temporárias inseridas por projetos do PRONERA ou mesmo cursos regulares criados através das políticas do REUNI, com o apoio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, o PROCAMPO.

De modo concomitante foram se estruturando cursos em diversas outras áreas de formação, em muito cumprindo as demandas dos movimentos sociais do campo por formação profissionalizante de jovens do campo, principalmente na área técnica, com os cursos de agronomia, agroecologia e medicina veterinária, para atuação na estrutura produtiva dos assentamentos da reforma agrária. Outras formações nas áreas de ciências humanas e sociais aplicadas, como história, ciências sociais, geografia, direito, etc; configuram o leque de atuação dos movimentos na ocupação das universidades para formação e profissionalização de suas bases sociais através

do PRONERA.

O que precisa-se levar em consideração na análise deste processo é o fato deste programa ter proporcionado a possibilidade de acesso à educação formal, neste caso a de nível superior, à uma parcela significativa de jovens e adultos das áreas de reforma agrária, por conta da metodologia da alternância, que viabiliza a permanência destes sujeitos no processo formativo mesmo com as condições de trabalho do campo, como afirmam as pesquisadoras:

A organização curricular em regime de alternância, composta por períodos de aprendizagem integrados entre Tempo Escola, nas Universidades públicas e Tempo Comunidade, que ocorre nas áreas rurais de origem destes educandos, objetiva não só evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva promover a articulação entre educação e a realidade específica destas populações, possibilitando uma leitura crítica que, a partir dessa realidade, seja capaz de perceber as determinações sociais que assim a produzem, considerando a totalidade maior que a contém (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 230).

Neste sentido muitos estudiosos têm avaliado o PRONERA como uma importante estratégia de democratização do acesso à formação para os trabalhadores do campo, em diferentes níveis e áreas do conhecimento. Molina (2014) analisa o avanço destas políticas públicas de educação do campo a partir da perspectiva das conquistas dos movimentos sociais do campo, na disputa por um importante aparelho de hegemonia que é a escola. Ao formar suas bases a partir de uma educação crítica, tanto no ensino básico quanto no superior, tanto para o exercício da educação quanto para a atuação em diversas áreas da produção, os movimentos sociais constituem importantes quadros da classe trabalhadora do campo, que tem a possibilidade de compreender de forma ampla a disputa de projetos societários em que se encontram e atuarem em posição clara de enfrentamento das classes dominantes. Molina, ao compreender o processo histórico de avanço destas políticas de educação do campo, reflete sobre a construção do PRONERA, e os acúmulos gerados pelo mesmo para a constituição do PROCAMPO como “experiências concretas de uma ocupação que se pretende consolidar como conquista efetiva enquanto política pública”, em meio às tensões dos movimentos sociais do campo ao disputar seu projeto societário por dentro do Estado.

De todo modo é preciso estabelecer um olhar crítico sobre a atuação dos movimentos sociais em torno das políticas e programas de Estado para a educação do campo na atualidade, assim como avaliar as próprias políticas como o PRONERA

e o PROCAMPO na inserção da classe trabalhadora nas universidades, em meio à correlação de forças que envolve as lutas de classes em nossa sociedade. Em reflexão recente Bogo (2017) nos chama a atenção para as contradições presentes no esforço dos movimentos sociais em torno dos programas de governo que instituem as formações superiores voltadas para os trabalhadores, pelo fato de tais estratégias servirem como ferramenta de apaziguamento das tensões entre movimentos de luta pela terra e o Estado, fazendo com que as reivindicações mais radicais por uma transformação estrutural nas condições de concentração de terra fiquem estagnadas conquanto as ações dos movimentos permaneçam no âmbito do acesso e gestão dos programas e financiamentos parcos do Estado para a educação dos camponeses.

O que fica claro é que a atuação dos movimentos sociais do campo ao inserir suas demandas formativas no ensino superior por meio de programas como o PRONERA, ficam no sentido das tentativas de ação contra-hegemônica na universidade brasileira. A bem da verdade estes programas não geram a possibilidade de transformação da universidade, apenas voltam parte da estrutura dela para os interesses dos trabalhadores, o que no caso do PRONERA se dá de forma temporária, já que há somente a consecução de formações únicas, proporcionada por projetos que não geram a continuidade do curso no ensino superior. E mesmo que haja possibilidade de se manter as formações, conquistando a regularidade dos cursos dentro da estrutura da universidade, ainda assim tais propostas acabam defrontando com os limites da estrutura conservadora das universidades.

Tais limites tornam-se evidentes para os movimentos quando as próprias formas de educação construídas no bojo de uma contra-hegemonia das classes populares em relação ao projeto societário dominante passam a sofrer ajustes e adaptações para se desenvolver na lógica da universidade, seja na forma ou no conteúdo das formações. O MST em recente seminário tratando da relação dos movimentos sociais do campo com a universidade reconhece o quanto as universidades atualmente estão tomadas por uma ideologia neoliberal e por interesses do capital, se manifestando em várias esferas, seja no ensino, na pesquisa e extensão. É certo que tais interesses hegemonomizam os espaços de produção e trabalho com o conhecimento, e nas universidades isso fica bastante evidente nos métodos de ensino, nos conteúdos presentes nos currículos, nos objetivos que direcionam pesquisas assim como o próprio financiamento das mesmas (Caldart; Alentejano, 2014). A questão é em que condições os espaços ocupados pelos

movimentos sociais do campo no ensino superior podem estar construindo ações contra-hegemônicas, em que condições podem estar sendo tragados pela lógica conservadora dominante da universidade?

3 O CONHECIMENTO NA DISPUTA POR TERRITÓRIOS: OS CAMINHOS DA AGROECOLOGIA NO ENFRENTAMENTO DO MODELO DOMINANTE DE AGRICULTURA

Em um estudo recente, Peter Rosset (2017) desenvolve uma reflexão sobre o processo de territorialização da agroecologia na disputa de projetos no campo. Em sua narrativa o autor demonstra como os povos do campo, das florestas e das águas tem defendido seus territórios por meio de um modelo de agricultura que mantém a terras sadia, as florestas em pé, os alimentos sem veneno, as tradições, culturas e modos de viver no campo de cada povo preservados, etc. Ou seja, um “modelo de vida” representado pela agricultura agroecológica, e que está em conflito com o “modelo da morte”, representado pela agricultura industrial e seu agronegócio, que se apropria dos territórios de forma ampla tornando-os estéreis e amplamente degradados. São extensos desertos verdes: terras sem florestas, sem comunidades, sem escolas, somente com monocultivos de larga escala contaminados com agrotóxicos e grandes galpões da indústria agrícola moderna.

Em seu trabalho, Peter Rosset delimita as disputas no campo não somente a partir do conceito geral de território, como espaço geográfico, pois ao tratar do modo como os povos do campo se desenvolvem nestes espaços em oposição ao modo como o empresariado do campo transforma este espaço, ele traduz as múltiplas tipologias presentes no debate do território, o que pretendemos trabalhar neste texto.

Ao se tratar da tipologia dos territórios, trazemos o estudo de uma das principais referências neste debate: Fernandes (2008) define os tipos de territórios presentes em diferentes escalas, partindo do preceito que os múltiplos territórios são produtores e produzidos pela dinâmica das relações sociais. Para o autor e outros pesquisadores há um consenso de que o conceito mais comumente relacionado a território é o de espaço de governança, mesmo que as disputas e conflitos presentes na realidade social expresse tipos de territórios que não se encaixam nesta categoria. A proposta presente no debate é de se definir qual território está se tratando, dentro das dinâmicas sociais em que se está a analisar, sem confundir os múltiplos territórios com o conceito de multiterritorialidade, sendo este último relacionado à forma como os territórios são usados, expressando, portanto, suas territorialidades. Como exemplo podemos tomar as diferentes formas de uso do território por cada grupo social, em

sua dinâmica de desenvolvimento e conflito, como Rosset expressa ao tratar dos camponeses em disputa com o empresariado do agronegócio.

A definição central dos tipos de território tratados por Fernandes se remete a duas formas centrais de territórios: o território material e o território imaterial. Segundo o autor os territórios materiais são definidos principalmente por serem “fixos e fluxos”, sendo os espaços de governança, as propriedades privadas e os espaços relacionais, categorizando, em sua proposta as três formas como primeiro, segundo e terceiro territórios. Em síntese, o primeiro território é o espaço de governança da nação, formado por suas diversas frações, os estados, municípios, distritos, etc. Segundo Fernandes é do primeiro território que se desenvolvem territórios produzidos pelas relações entre classes sociais, sendo ele o ponto de partida da existência da nação. O segundo território pode ser entendido como os espaços de vida dos grupos sociais, sejam propriedades privadas individuais ou mesmo comunitárias. São frações do primeiro território, que são produzidas por relações sociais de ordem diferente das do primeiro território. É no debate do segundo território que encontramos a manifestação das disputas territoriais, como as relatadas acima, a forma como o empresariado do campo monopoliza um território, com a territorialização do latifúndio, em grande medida pela expropriação dos camponeses de seus territórios de vida, e, conseqüentemente, pela desterritorialização do campesinato. Como Fernandes (2008) afirma:

Sujeitos, grupos sociais, classes sociais não existem sem seus territórios. Este é o sentido supremo da luta pelos territórios dos povos camponeses e indígenas. O capitalismo sempre apropriou e/ ou subalternizou outras relações sociais e seus territórios. O desapossamento significa a intensificação da destruição dos territórios não subalternos e é exatamente neste ponto que destaco as formas de resistências que emergem dos campos, dos territórios rurais, muito mais que nas cidades (2008, p. 209).

Já o terceiro território é o de fluxo, ligado às relações, e, conseqüentemente, aos conflitos existentes entre grupos sociais. Está ligado também à forma de uso dos territórios, suas territorialidades, e as relações de poder e conflitualidade presentes nestas formas de uso.

O território imaterial já está relacionado ao conhecimento, seu processo de produção e materialização em interpretações, criações, metodologias, formas de controle, tecnologias, etc. O autor revela que o território imaterial é o do “mundo das ideias”, e que os territórios materiais são produzidos a partir do desenvolvimento,

planejamento e organização advindos dos territórios imateriais. Para o autor:

A importância do território imaterial está na compreensão dos diferentes tipos de território material. Nós transformamos as coisas, construí-mos e produzimos objetos na produção do espaço e do território. Pensamos o território imaterial a partir da mesma lógica do território material, como a determinação de uma relação de poder (Fernandes, 2008, p. 211).

Os territórios imateriais formam a base de sustentação de todos os outros territórios, sobretudo as relações de poder que se manifestam não só da produção de conhecimento, mas das relações políticas e suas determinações.

Partindo do debate inicial, podemos tentar compreender como a agroecologia disputa territórios materiais e imateriais ao constituir um modelo contra-hegemônico de produção de alimentos, a partir de uma agricultura popular e camponesa que enfrenta o agronegócio e seu modelo de agricultura industrial dominante.

3.1 Como os modelos de produção de alimentos se tornaram centrais para o acirramento das lutas de classe no campo na atualidade?

Neste ensaio nos desafiamos a qualificar a compreensão sobre a intensificação das lutas de classes entre camponeses e empresas do agronegócio como expressão da disputa entre os modelos agrícolas na atualidade. Uma luta que não se dá somente no âmbito do acesso à terra e aos recursos da mesma, pelas disputas territoriais entre comunidades camponesas e empresas do agronegócio, com os processos de desterritorialização de comunidades para o avanço da fronteira agrícola das grandes indústrias do campo, e, concomitantemente, com as formas de resistência dos movimentos camponeses na defesa de seus territórios e na reocupação de territórios imobilizados pelo empresariado ruralista. Mas se dá, sobretudo, nos enfrentamentos entre os modelos de produção da terra e do conhecimento que os produz, ou seja, entre territorialidades em contraposição.

Se pensarmos em conhecimentos que se traduzem em um modelo popular de produção de alimentos precisamos remontar à história da própria humanidade. A agricultura camponesa de subsistência desenvolve cultivos das principais variedades de plantas alimentícias há mais de 10.000 anos, sendo o manejo da terra e dos recursos para produção de alimentos uma das formas centrais de interação entre humanidade e natureza ao longo da história. A prática milenar de domesticação das

plantas gerou conhecimentos acumulados sobre as culturas agrícolas que foram reproduzidos ao longo do tempo em todas as sociedades humanas. A diversidade de alimentos hoje conhecida é resultado de um longo processo de seleção das plantas mais adequadas à produção agrícola e à preservação do patrimônio genético dos cultivares mais apropriados através do manejo e manutenção de estoques de sementes crioulas. Ao longo da evolução das sociedades humanas o conhecimento da natureza é gradativamente ampliado. No caso da agricultura as técnicas de manejo da terra e de seus recursos e processos, sobretudo o manejo da vegetação, representam um patrimônio produzido por milhares de anos de desenvolvimento e experimentação das mais variadas formas de cultivo. Conhecimento que está sendo perdido por conta das novas formas de produção introduzidas pela agricultura moderna (Mazoyer; Roudart, 2010; Toledo; Barrera Bassols, 2015).

A introdução de práticas e insumos produzidos pelas indústrias de adubos químicos, agrotóxicos, máquinas, tratores e sementes começou a ser desenvolvida após a segunda guerra mundial, um processo de transformação bastante acentuado na agricultura denominado revolução verde. A agricultura é industrializada e as empresas passam a aumentar o controle sobre a produção agrícola, criando tecnologias que proporcionam o aumento acentuado da produtividade da terra e consequentemente o lucro sobre as atividades produtivas do campo. A mais recente etapa tecnológica da revolução verde se consolida na atualidade a partir da ascensão da biotecnologia, onde os alimentos passam a ser produzidos a partir de um pacote tecnológico envolvendo sementes transgênicas dependentes de princípios ativos presentes na formulação química de agrotóxicos (Lutzenberger, 2002).

A racionalidade econômica do modelo hegemônico de agricultura transformou a produção de alimentos em negócio e o campo em setor da economia, justificando seus avanços na necessidade de um aumento de produtividade que seja capaz de suprir as demandas da população humana em crescimento. Porém esta matriz produtiva só gerou a perda de fertilidade natural do solo, consentindo em uma crescente dependência da agricultura para com insumos artificiais e dos camponeses para com as tecnologias produzidas pelas empresas que monopolizaram o mercado agrícola.

Atualmente toda a cadeia produtiva da agricultura, tanto de base, insumos, tecnologias e dos próprios alimentos; quanto de beneficiamento e distribuição está sob o domínio de algumas empresas multinacionais, que segundo Jan Douwe van der

Ploeg (2009) formam verdadeiros “impérios agroalimentares”. Neste contexto o pequeno agricultor ou é inserido como mão de obra em complexos agroindustriais ou é levado a produzir utilizando o pacote tecnológico imposto pelas multinacionais, através das políticas de crédito do Estado instituídas pelos projetos de assistência técnica. O resultado é a perda da diversidade genética dos cultivos, que passam a ser cada vez mais homogêneos e padronizados pela engenharia genética, e a perda da qualidade dos alimentos consumidos pela população, que são produzidos em escala com a aplicação de doses crescentes de agrotóxicos. A revolução verde em sua dinâmica ampliada introduz um único modo de se produzir alimentos e por consequência acaba destruindo as diversas variedades de cultivos selecionados por milhares de anos, conhecimento humano acumulado por várias gerações e resguardado até a atualidade através do patrimônio genético das sementes crioulas. A importância do debate das variedades crioulas não se reduz apenas aos grãos, mas também plantas, animais, flores, árvores nativas, frutas, ervas, plantas medicinais e muitas outras formas de recursos que estão envolvidos com o grão e que conformam o conjunto genético de constituição da planta. Uma diversidade de espécies que se encontram na natureza e que foram selecionadas, melhoradas e preservadas ao longo do tempo, passando de geração em geração, servindo de alimento para humanidade (Silva, 2017). Patrimônio genético ameaçado na atualidade pelas sementes desenvolvidas no bojo da biotecnologia com um único objetivo que não tem relação alguma com a alimentação da humanidade: gerar monopólios ampliados sobre a produção agrícola que garantam as taxas crescentes de lucratividade das multinacionais de biotecnologia. Segundo Pereira (2016) a transgenia proporciona um abismo entre o pequeno agricultor e o agronegócio, pois as grandes empresas mantêm o controle de todo o espaço da produção agrícola:

O monopólio de poucas empresas sobre a maioria das patentes de sementes e dos pacotes tecnológicos forma um mercado oligopolístico, o que favorece para que essas poucas empresas formem cartéis. Isso causa a impossibilidade de agricultores e consumidores poderem optar por qual tipo de semente e tecnologia querem utilizar. (Pereira, 2016).

Mesmo que o modelo da agricultura industrial seja dominante em quase todos os territórios agrícolas do mundo, ainda é perceptível a insistência de uma forma de produção que tem forte lastro no patrimônio cultural da humanidade. Estruturado em um conjunto de conhecimentos e sabedorias populares e que, segundo Toledo e Barrera-Bassols (2015), se expressam em uma diversidade linguística [o

conhecimento presente na cultura oral de populações tradicionais, e por assim dizer na língua falada por cada povo e que serve de repositório destas informações não sistematizadas em linguagem escrita], uma diversidade biológica [pelo conjunto de organismos vivos que são conhecidos por suas características interessantes à humanidade, em sua maioria espécies endêmicas das regiões onde se localizam tais populações tradicionais] e pela diversidade agrícola [o conjunto de conhecimentos que evoluíram nas sociedades sobre o manejo da terra e das espécies domesticadas para a produção agrícola] estão ainda presentes em repositórios de “memória biocultural”, em centros de conexão destas diversidades. Tal patrimônio representa uma das mais importantes riquezas da humanidade, pois resguardam um vasto conhecimento sobre formas de produção que ainda são independentes do pacote tecnológico da agricultura moderna. A agricultura desenvolvida pelo campesinato apresenta reais condições de enfrentar todas as adversidades colocadas atualmente para a produção de alimentos, mesmo que seja tratada como forma arcaica de agricultura pelos meios hegemônicos de produção alimentar. Chega a ser absurda a ideia de atraso das formas de produção camponesa se as mesmas foram aperfeiçoadas durante praticamente todo período de evolução das sociedades humanas, a necessidade da inserção da biotecnologia nos cultivos agrícolas não apresenta avanço algum a não ser para o aumento da hegemonia de mercado sobre a produção de alimentos. De fato a agricultura camponesa tem sua base tecnológica desenvolvida através da agroecologia, que nada mais é que uma ciência de se produzir alimentos utilizando os saberes históricos, o patrimônio genético e o manejo da natureza de maneira racional, para uma agricultura que não necessite de aportes de insumos externos ao ambiente produtivo (Altieri, 2012; Toledo; Barrera Bassols, 2015).

Há em abundância na natureza todos os recursos necessários para uma produção agrícola eficiente, é a partir do conhecimento da mesma que os camponeses e as camponesas em diferentes partes do mundo têm condições de resistirem ao pacote tecnológico do agronegócio. A sabedoria resguardada nas sementes é uma das principais formas de resistência da agricultura camponesa, é o patrimônio compartilhado da humanidade que imprime o potencial da mesma em avançar para uma produção diversa e abundante de alimentos. Privar os agricultores deste recurso é um crime contra toda a humanidade, é o roubo de uma herança de gerações de sociedades que tem sido feito pelas multinacionais da agricultura moderna. O acesso ao material genético da natureza é um direito primordial da humanidade, e

camponeses do mundo todo tem compreendido a defesa deste direito como sendo a tarefa prioritária do momento presente, já passaram a proteger suas sementes e a reafirmar seus conhecimentos, buscando a independência em relação às grandes corporações. Não se busca o retrocesso ao valorizar o conhecimento tradicional, mas a autonomia dos camponeses para a construção da soberania alimentar de seus territórios.

Nos últimos tempos o campesinato vem traduzindo estes conhecimentos populares de forma mais organizada em torno de um modelo de produção que seja capaz de superar o modelo dominante, um movimento que perpassa as lutas populares da América Latina principalmente, e que se expressa em uma confrontação central ao discurso dominante que legitima a forma única de se produzir alimentos, a ciência da agricultura industrial. Como afirma Molina e Guzman (2005):

[...] a matriz de pensamento popular latino-americano aparece a partir da perspectiva da agroecologia como uma genealogia que “deve conduzir a luta justamente contra os efeitos de poder de um discurso considerado científico” (Foucault, 1992: p. 23). Efetivamente, a agroecologia se enfrenta ao falso discurso científico que legitima a agricultura industrializada, difundindo a biotecnologia como paradigma hegemônico e proclamando a necessária prioridade dos cultivos transgênicos (Molina; Guzmán, 2005, p. 14)

O advento da industrialização da agricultura precisa ser encarado não somente em sua dimensão técnica, pelos avanços que o modelo agrícola industrial trouxe para a eficiência da produção da terra na entrada da modernidade, e que de fato, retirou a humanidade da condição de escassez e fome que perduraram por toda a idade média. É preciso encarar o modelo de agricultura dominante por suas consequências sociais, no sentido de enquadrá-lo como instrumento de hegemonia de classe, pela instituição de uma forma dominante de produção agrícola que produz alimentos com vistas à lucratividade crescente do capital e para tanto passa a monopolizar os territórios agricultáveis de todo o planeta. Processo este que desterritorializa permanentemente uma parcela considerável da população mundial, produzindo um conjunto de despossuídos, pelo cerceamento ao acesso à terra e seus recursos. Resulta deste processo o fenômeno da pobreza rural e do inchaço urbano, com a multiplicação da pobreza nas grandes cidades com a migração da população rural que é expulsa de seus territórios. A luta pela permanência nos territórios é um dos principais problemas enfrentados pelos camponeses na atualidade.

Assim como a permanência na terra compreendemos ser também importante

o modo como se desenvolvem estratégias de resistência na mesma. A forma como os camponeses produzem seu território, ou seja, as formas de territorialidade presente nas práticas e tecnologias que proporcionam as condições de sua existência na terra. Os camponeses produzem seu território tendo por base o conhecimento acumulado por gerações, e que transforma-se em ciência e em modelo de produção a partir do advento da agroecologia (Fernandes, 2012).

O enfrentamento do modelo do agronegócio escancara o acirramento da luta de classes no campo, que vai muito além do acesso ao território, mas perpassa essencialmente o modo de desenvolvimento próprio do campesinato na terra, e sua territorialidade, hoje representada pelo modelo da agroecologia.

3.2 Trazendo a centralidade da agroecologia: um projeto de sociedade da classe trabalhadora do campo

Como ficou claro, a luta por um novo modelo de produção agrícola e organização do campo que avance contra a racionalidade econômica do agronegócio tem sido construída por uma parcela considerável de acadêmicos a nível nacional e internacional, e defendido por movimentos sociais de luta pela terra, como o MST e outras organizações de trabalhadores do campo ligados à Via Campesina. De fato, a agroecologia surge como a síntese que reúne as demandas por uma nova matriz produtiva que gere alimentos saudáveis sem degradar o solo nem explorar o trabalhador do campo.

Entretanto, assim como outras formas de enfrentamento das estruturas de dominação econômica do capital, a agroecologia está sujeita a ser apropriada pelo mercado, transfigurada em seu discurso e transformada em ferramenta de reformas e ajustes do sistema. Para complicar a situação a agroecologia carrega uma herança vinda dos processos aos quais passou a própria ecologia: o fato de ser convertida em uma forma de movimento político que agrega grupos sociais que não vivenciam a realidade da classe trabalhadora, sobretudo do campo, mas que por meio da agroecologia se engajam na luta pela produção de alimentos saudáveis e pela preservação do meio ambiente para garantir maior qualidade de vida para seu segmento social. Neste âmbito uma forma de agroecologia passa a ser construída por uma série de acadêmicos de universidades brasileiras, de posição política mais

conservadora e reacionária, como tecnologia específica da ciência agrária que embasa a produção de alimentos saudáveis dentro de um nicho de mercado voltado para parcela mais abastada da sociedade: o lucrativo mercado de produtos orgânicos. Assim como ocorre com as manifestações pós-modernas no interior do debate da ecologia política, visão de mundo desenvolvida principalmente pela classe média, este formato de agroecologia acaba se configurando em uma alternativa para que a população que não vive no campo nem mesmo trabalha na terra possa se engajar em um tipo de militância ambiental para promover a sustentabilidade, fazendo o embate contra os processos da modernidade que destroem a natureza sem enfrentar as contradições sociais geradas pelo modo de produção, como o latifúndio e a miséria no campo. É preciso, pois, compreender o mote ambientalista que desvia a agroecologia de seu projeto transformador, tornando-a comportada à ordem hegemônica.

Outro fenômeno é o fato de muitos autores reunirem dentro de um “campo agroecológico” (Almeida, 2009, p. 68) ou movimento agroecológico, parcelas da sociedade com diferentes discursos, interesses e posicionamentos políticos:

A despeito da enorme diversidade de atores e contextos socioambientais, pouco a pouco foram se delineando convergências e identidades no plano nacional em torno dos princípios norteadores de um projeto alternativo para o mundo rural. É exatamente a formação dessas identidades que nos permite referir à existência de um campo agroecológico brasileiro. Não se trata de um movimento institucionalizado, pois não se organiza em termos de estruturas formais. Poderíamos caracterizá-lo como um campo social de expressão nacional que vem se articulando em redes que mobilizam dinâmicas sociais autônomas desde os âmbitos local e regional (Almeida, 2009, p. 68, grifo nosso).

Pela perspectiva do trecho relacionado, o movimento agroecológico seria algo unificado em seu discurso e ação, apesar de nele convergir diferentes sujeitos sociais, todos teriam a mesma identidade. O que não ocorre, pelo simples fato de haverem neste “campo” sujeitos pertencentes a diferentes classes sociais, seria incoerente pensar que o trabalhador rural que empreende a luta pela reforma agrária e tem na agroecologia um modelo produtivo para desenvolver o campo em bases populares estaria em mesma posição política que um sujeito originário do ambiente urbano, de classes sociais mais abastadas, que se identifica com a agroecologia por se incomodar com os problemas ambientais da sociedade no que toca a produção agrícola e com os prejuízos para a saúde advindos da alimentação a base de produtos do agronegócio. Ou mesmo do empresário do ramo alimentício que passa a enxergar

na demanda por alimentos sem venenos um nicho de mercado promissor, e investe na produção de alimentos orgânicos, empreendendo seus negócios pela lógica competitiva e exploratória de mercado e ainda assim disputando espaços, conhecimentos, tecnologias e narrativas da agroecologia.

O que ocorre de fato é a composição de diferentes formas de movimento, cada qual se constituindo conforme sua base de interesses, sejam estes interesses sociais e econômicos de cada parcela da sociedade, e que se refletem na forma de conceber e utilizar o debate e a ciência agroecológica a partir desta base.

De todo modo, em meio à tantas manifestações, há uma construção sólida em torno da agroecologia e que expressa sua centralidade enquanto modelo contra-hegemônico de produção de alimentos. Tal construção trazemos aqui em três aspectos centrais, inicialmente o que parte dos preceitos científicos desenvolvidos pela academia e que são comprometidos com a superação do modelo produtivo convencional pelo desenvolvimento de tecnologias produtivas viáveis para a produção de alimentos e sustentação da sociedade, e, sobretudo, integradas aos processos ecológicos; um segundo preceito se estrutura em um âmbito filosófico, pelos diálogos e interconexões que podemos encontrar entre os princípios teóricos da agroecologia e o sistema filosófico marxista no que toca o debate sobre natureza e sociedade; e por último trazemos a centralidade política da agroecologia, as bandeiras centrais levantadas pelos movimentos sociais em torno do modelo contra-hegemônicas de agricultura que torna a agroecologia um projeto de sociedade da classe trabalhadora do campo.

3.2.1 A agroecologia é uma ciência construída a partir das resistências à agricultura industrial e sua revolução verde

A agroecologia enquanto ciência de uma agricultura sustentável é a convergência contemporânea de um esforço histórico de crítica, denúncia e contraposição ao modelo de agricultura imposto pela revolução verde. Com uma caminhada que remonta à crítica estruturada por Rachel Carson (2013) à adaptação das tecnologias químicas de uso em guerra à produção de alimentos, e principalmente, às consequências nefastas deste processo, tendo a expressão primordial desta denúncia em nosso país a partir da atuação do ecologista José

Lutzenberger (2002). Perpassa a manifestação de um conjunto de propostas alternativas de agricultura, como a agricultura natural, a biológica, a biodinâmica, a orgânica, etc. Tecnologias agrícolas que não se consolidam e não criam condições de se compor como modelo de agricultura que faça frente ao modelo do agronegócio, por serem alternativas agrícolas que utilizam técnicas e princípios bem delimitados e específicos, não tendo condições de se universalizar e se estabelecer enquanto forma popular de agricultura. Já a agroecologia se estrutura a partir da convergência de um conjunto perspectivas, conhecimentos, práticas, técnicas de manejo da terra, e que passam a produzir um centro de debate e ação contra-hegemônica à agricultura industrial. Sua expressão inicial se dá pelo esforço de ecologização da agricultura, e de reunião de conhecimentos presentes no que já citamos como sendo a “memória biocultural” das sociedades, sendo inicialmente uma área das ciências agrárias, mas que por atuação pioneira de Stephen Gliessmam (2000) e Miguel Altieri (2012) torna-se uma ciência autônoma a partir da integração de um conjunto de áreas do conhecimento e a interação de uma gama de ciências. Sua construção se manifesta em duas correntes teóricas principais: a Americana, representada por Altieri e Gliessmam que desenvolvem os preceitos técnicos da agroecologia, e a vertente que é conhecida por “Escola Europeia”, representada por Molina e Sevilla-Guzmán, desenvolvendo a corrente sociológica.

Centraremos a análise da vertente americana em Miguel Altieri, por tratar-se de um dos pesquisadores mais importantes da agroecologia em nível internacional, além de difundir amplamente a agroecologia através de várias obras ainda assim constrói diversas articulações políticas internacionais, a exemplo da construção da Sociedade Latino-Americana de Agroecologia, a SOCLA, dando base para entidades dos países da América Latina se organizarem e ganharem força política. É uma das principais referências teóricas da área, sendo citado em grande maioria dos trabalhos envolvendo agroecologia e temáticas relacionadas.

Em seu livro “Agroecologia: bases científicas de uma agricultura sustentável” Altieri fundamenta a defesa de uma “revolução agrária” (2012, p.15) concebida pela necessidade de construção e fortalecimento de sistemas produtivos capazes de gerar recursos ao invés de somente consumi-los, que sejam culturalmente sensíveis, socialmente justos e economicamente viáveis. Por base a agroecologia visa a produção integrada na natureza, aos seus processos vitais, trazendo o conceito de

agroecossistema⁴ como central em sua narrativa:

A agroecologia vai mais além do uso de práticas alternativas e do desenvolvimento de agroecossistemas com baixa dependência de agroquímicos e de aportes externos de energia. A proposta agroecológica enfatiza agroecossistemas complexos nos quais as interações ecológicas e os sinergismos entre seus componentes biológicos promovem os mecanismos para que os próprios sistemas subsidiem a fertilidade do solo, sua produtividade e a sanidade dos cultivos (Altieri, 2012, p. 105).

Em seu debate, Altieri defende a sustentabilidade socioecológica da produção de alimentos a partir da agroecologia, delimitando sua posição pela utilização do verdadeiro conceito de sustentabilidade: um processo de “coevolução dos sistemas socioeconômicos e naturais” (Reijntjes *et. al. apud* Altieri, 2012). Tal defesa se baseia na crítica de como a proposta de sustentabilidade na agricultura em geral tem gerado consenso da necessidade de ajustes agricultura convencional para que ela tenha viabilidade de produção, não gere tamanha quantidade de resíduos químicos ao ambiente e não gere prejuízos sociais. Para tanto as iniciativas de tornar a agricultura moderna mais saudável são todas de ordem técnica, no sentido de sanar os problemas que representam fatores limitantes ou sintomas através da tecnologia, uma forma de ação que, segundo Altieri, apenas mascara o sistema produtivo em desequilíbrio. Ele expressa a divergência entre a filosofia dominante ao conceber a baixa produtividade como consequência das pragas, deficiências de nutrientes e outros fatores; do entendimento destes problemas como fatores limitantes quando o agroecossistema não está em equilíbrio. A respeito disso Altieri explica que:

[...] ainda persiste e prevalece a visão estreita de que a produtividade é afetada por causas específicas e, portanto, bastaria saná-las por meio de novas tecnologias para resolver o problema. Essa lógica tem impedido que os agrônomos percebam que os fatores limitantes tão somente refletem os sintomas de uma doença sistêmica inerente a desequilíbrios dentro do agroecossistema. Além disso, ela tem provocado uma avaliação superficial do contexto e da complexidade dos agroecossistemas que subestima as principais causas das limitações do modelo agrícola dominante (Altieri, 2012, p. 104).

Entretanto, em oposição a essa abordagem reformista, a agroecologia para Altieri tem a potencialidade de avaliar a complexidade dos problemas sistêmicos da agricultura convencional, ao mesmo tempo que constrói uma forma de agricultura que vai além do simples uso de práticas alternativas para diminuir a dependência das tecnologias do modelo agrícola dominante. Assim a proposta de Altieri é de uma

⁴ Comunidades de plantas e animais interagindo com seu ambiente químico e físico que foi modificado para produzir alimentos e outros produtos para utilização humana (Altieri, 2012).

agricultura com princípios ecológicos que dê base para a construção de agroecossistemas com interações complexas entre componentes físicos e biológicos, para que o próprio sistema tenha uma verdadeira sustentabilidade no sentido de autonomia para garantir produtividade sem exaurir o solo e gerar desequilíbrios.

Altieri levanta a necessidade de uma agricultura racional, mas uma racionalidade ecológica que garanta a produção agrícola autossuficiente que não dependa da entrada de energia externa e não esgote os recursos naturais. Neste aspecto encontramos as mesmas perspectivas que Marx lançava como sendo uma forma de relação da humanidade com a natureza, dentro de uma racionalidade regulada pelo planejamento da sociedade de produtores associados para a intervenção na natureza. Ora se um tipo de agricultura que leve em conta um profundo conhecimento da natureza, da produção integrada à mesma, para que haja um sistema de trocas metabólicas equitativas entre ambiente natural e ambiente produtivo, há de reconhecer um modelo de agricultura que está sendo construído dentro do enfoque agroecológico proposto por Altieri. Encontramos nele a base de funcionamento de uma produção livre da exploração tanto do homem quanto do ambiente. Até que ponto esta forma de agricultura sustentável teria viabilidade de funcionar dentro da lógica capitalista é a dúvida deixada ao levarmos estes aspectos em consideração.

Há de se reconhecer a relevância da agroecologia segundo os princípios propostos por Altieri para o desenvolvimento de uma classe que há muito já foi fadada ao desaparecimento: os que vivem e trabalham no campo. Neste âmbito a pesquisa de Altieri tem importante relevância no fornecimento de diretrizes e base técnica para o desenvolvimento da autonomia produtiva de pequenos agricultores de países subdesenvolvidos, e de uma ferramenta de contraposição à lógica produtiva do capital no campo. É certo que a agroecologia neste âmbito é uma ciência que parte de uma posição política que não aceita a operosidade do grande capital sobre a classe trabalhadora do campo, e a dominação dos grandes impérios de produção de alimentos no campo e no mercado como um todo.

A necessidade de combater urgentemente a pobreza rural e ao mesmo tempo preservar e regenerar a base de recursos deteriorada das pequenas propriedades exige uma busca ativa de novas abordagens para a pesquisa agrícola e o manejo de recursos. [...] esse pode ser o caminho mais sensato para resolver tanto os problemas da pobreza e da insegurança alimentar como os da degradação ambiental (Altieri, 2012, p.120).

Mas, de qualquer modo, em nenhum momento Altieri propõe um rompimento com o sistema econômico, não fazendo uma crítica direta ao modelo capitalista de organização da sociedade, mas sim somente à forma como ele organiza a produção agrícola. Seu debate propõe-se em fornecer a base teórica e técnica para o manejo dos recursos naturais de maneira racional, dentro da perspectiva de transformação da matriz produtiva do campo. Ele acaba inserindo a agricultura ecológica como viabilidade para o trabalhador do campo se desenvolver e contrapor a matriz produtiva convencional, mas tudo na própria lógica de mercado. Sua discussão mais ampla se releva em desenvolver esta nova matriz produtiva, fundada na agroecologia, dentro da lógica capitalista como uma forma de agricultura sustentável frente à insustentabilidade da agricultura moderna.

3.2.2 A agroecologia tem uma racionalidade estruturada na relação sociedade/natureza teorizada por Marx

Ao abrir sua principal obra, Miguel Altieri (2012) ressalta que a agroecologia não é uma mera abordagem técnica da agricultura, tão pouco somente uma abordagem científica a mais da área de agrárias. Ele deixa claro nas primeiras colocações de sua obra principal que a agroecologia abarca uma complexidade que envolve não um ou outro aspecto da ciência ou da produção, mas uma totalidade que envolve conhecimentos, práticas agrícolas, relações sociais e perspectivas políticas. Por assim dizer ela envolve um aspecto importante desta totalidade: as relações entre seres humanos e entre estes e a natureza. O trabalho com a terra, a domesticação de plantas e animais, o manejo do solo e dos nutrientes químicos e biológicos, etc. Em síntese o domínio dos processos necessários para produção de alimentos pode ser considerado como atividade primordial de transformação da natureza promovida pela humanidade, no sentido de satisfação das necessidades imediatas. Sendo assim, é factível reconhecer que a sobrevivência da humanidade e seu desenvolvimento histórico estão intrinsecamente ligados à forma como os homens manejam a terra e produzem alimentos. Sendo a agricultura uma relação ecológica fundamental.

A provisão de alimentos, pois, é condição essencial para a existência humana, e o avanço da humanidade em termos de população e desenvolvimento humano é reflexo direto da garantia da disponibilidade de alimento, precisamos reconhecer

então que esta relação ecológica na situação atual da sociedade tem se dado de maneira desequilibrada. Ou seja, na sociedade capitalista industrial, com a produção de alimentos feita pela indústria e sua lógica de utilização máxima de recursos e produção de externalidades, é factível que o manejo da natureza para produção de alimentos tornou-se uma das atividades de intervenção humana na natureza que mais gera impacto ao ambiente.

Reconhecendo na agricultura industrial um dos problemas ecológicos centrais que ameaça a humanidade, causadora da crise ambiental que avança de maneira sistemática ao longo do tempo, precisamos levar em conta que o enfrentamento desta crise na maioria das vezes é abordado de maneira a esquivar-se das reais causas [o modo de produção e as relações de produção dominantes na atual etapa histórica] ou mesmo reforçá-las. Neste sentido uma série de pensadores marxistas contemporâneos tem enfrentado o debate a respeito das relações entre sociedade e natureza na atual conjuntura. Afim de colocar em questionamento a forma de encarar esta crise pelas feições que a ecologia toma na atualidade: tanto pela ecologia política quanto pela ecologia empresarial do capital, os teóricos levantam uma visão de ecologia dentro da perspectiva de ruptura com o capital, a partir de uma compreensão marxista de economia ecológica. Analisaremos o debate promovido por alguns deles, relacionando os aspectos principais que interessa ao problema aqui enfrentado.

Elmar Altvater (2006) propõe uma compreensão mais coerente dos problemas ambientais contemporâneos, analisando-os sob o enfoque dos apontamentos marxistas sobre a relação do homem com a natureza. Para tanto ele estrutura sua crítica à racionalidade econômica que guia o manejo de recursos da natureza na sociedade capitalista, apresentando a divergência entre a categoria da escassez de recursos das interpretações clássicas e neoclássicas e a categoria do excesso de demanda, pensamento central da teoria malthusiana. Tanto uma como outra estão presentes na dinâmica da economia capitalista em seu tratamento com a natureza. A questão colocada para muitos teóricos da economia capitalista é como lidar com os recursos escassos sem exaurir a natureza, ou seja, sem gerar excessos de demanda. Para tanto há formulações que transformam a natureza em um conjunto de recursos individuais para a aplicação de uma série de instrumentos analíticos que guiam racionalmente o manejo dos mesmos de maneira fragmentada e individualizada. Para Altvater o paradoxo central aparece quando entra em cena os “limites ao crescimento”, o que torna impossível a economia lidar com a escassez em condições reais de

excessos de demanda constantemente produzidos pela lógica capitalista. Ao levantar a questão das fronteiras colocadas pela natureza ao crescimento econômico Altvater põe em xeque os limites da economia pura para explicar a realidade. Ele expõe esta contradição ao analisar dois enfoques:

Os indivíduos atomísticos, chamados *homines oeconomici* que operam fora do tempo e do espaço e, por fim, em um mundo não natural de individualismo racional são uma construção idealista sem relevância social.[...] Em troca, os indivíduos sociais encontram-se inseridos em um sistema social histórico e dependem da natureza e suas fronteiras. Por fim, a racionalidade só pode ser uma racionalidade restringida pelo social, e a perspectiva é a totalidade sociedade-homem-natureza (2006, p. 329, grifo nosso).

A necessidade, segundo Altvater, é uma categoria central no pensamento marxista. Todo ser humano necessita de condições básicas para sobreviver, e o faz de maneira social, havendo uma mutualidade constante na dinâmica de atividade produtiva e satisfação de necessidades no meio social. Com o advento da propriedade privada o conceito de necessidade passa a ser confundido com o de avareza, que é necessidade sem mutualidade, representando o esforço individualista de acumulação que surge com a propriedade. Se o trabalho satisfaz as necessidades humanas, ele o faz produzindo valores de uso, mas ao mesmo tempo na sociedade mediada pelo mercado ele produz valores de troca, o intercâmbio material de mercadorias mediado pelo dinheiro. Com a clareza que o trabalho é o processo entre o homem organizado em sociedade e a natureza observa-se que:

Como as necessidades humanas pertencem à existência dos seres humanos como indivíduos sociais e naturais, o processo de produção de valor pode ser somente entendido ao mesmo tempo que moldado por e *moldando* a relação da sociedade com a natureza (2006, p.331).

Uma questão que Altvater chama a atenção é sobre a dificuldade de se compreender as relações sociais entre os homens e entre estes e a natureza na ordem capitalista, onde o objetivo do trabalho se torna a produção de valores, no sentido de mais-valia e reprodução do capital. Isso se dá ao fato de no processo de produção de valores a relação social mercadorias-proprietários não conter a natureza, pois ao serem fetichizadas estas relações de intercâmbio de mercadorias ganham um caráter antimaterial e antinatural que escamoteia o processo entre homem e natureza inerente ao trabalho. Mesmo que a natureza tenha sua crucial importância na hora de converter matéria e energia em valores de uso, ainda assim no processo de produção da mercadoria é a força de trabalho consumida sob a forma social do capitalismo a

responsável pela produção do que é realmente valorizado nesta forma de sociedade: a mais valia. A má interpretação dos críticos que levantam esta questão está no fato de não reconhecerem que o mercado é uma construção social e econômica, e de que a natureza não produz mercadorias, somente o trabalho o faz.

A dinâmica capitalista pode ser descrita como sujeita às leis da natureza e aos limites impostos pela natureza *vi-à-vis* qualquer atividade humana. Esta é a razão pela qual Marx conclui que: “o trabalho não é, pois, a fonte única e exclusiva dos valores de uso que produz, da riqueza material. O trabalho é, como o há dito William Petty, o pai da riqueza, e a terra a mãe” (Altvater, 2006, p. 333).

As necessidades humanas só tem relevância se aparecerem como demanda monetária no mercado. Necessidades convertidas em poder aquisitivo monetário é a característica base da dinâmica de trocas materiais na sociedade capitalista. Sendo o dinheiro o elo nas relações sociais e nas relações entre sociedade e natureza. Nesta linha Altvater identifica uma face do processo produtivo que está além da criação de valores de uso sociais pela transformação da natureza: a acumulação capitalista e o crescimento econômico. O fato é que o capital tende a não reconhecer e mesmo não aceitar limites externos à sua dinâmica de acumulação ilimitada e crescimento desenfreado. Ora, se as fronteiras materiais da natureza existem de fato, elas não estão presentes na relação monetária que medeia a dinâmica de relações materiais que demandam a lógica capitalista.

Entretanto há uma dualidade do processo de trabalho que o torna tanto produtivo quanto destrutivo, enquanto ele produz valores de troca e mais valia ele também transforma matéria e energia na natureza. Neste processo Altvater reconhece o crescimento da entropia como inevitável na dinâmica capitalista, e o caráter destrutivo da mesma ao liquidar os meios de autorreprodução social e natural. Isso ocorre porque é praticamente impossível transformar matéria e energia para criação de coisas úteis sem gerar sobras, e normalmente o que sobra são os rejeitos do processo produtivo, não desejados e amplamente prejudiciais, as externalidades. A natureza funciona como um meio de intercâmbio destas externalidades, estas representam a não possibilidade de o mercado regular tudo por seus mecanismos. Segundo ele a natureza transformada pelo homem é a que produz efeitos externos, em um processo que deixa claro que a natureza é mais que um conjunto de recursos mais ou menos úteis, sendo uma totalidade extremamente complexa de relações homem-natureza. Por estes efeitos percebe-se os limites do mercado livre, sendo sua

racionalidade individual transformada em irracionalidade quando posta diante de decisões que não respeitam as condições da reprodução natural, e onde a produção econômica no marco do capitalismo, conclui ele, não tem condições de se desenvolver infinitamente conquanto se esbarre nas limitações colocadas pela natureza.

Um outro importante teórico marxista contemporâneo, John Belamy Foster, estabelece uma relação estrutural entre a teoria marxista e a ecologia. Para tanto ele remonta às bases do materialismo, nas fundações da filosofia materialista partilhada por pensadores de diversas áreas do conhecimento, como Bacon e Darwin, para encontrar a visão ecológica que é central no pensamento de Marx, a partir de uma teoria ecológica profundamente relacionada à teoria social. Neste processo ele nos traz os indícios para a emergência de uma ecologia materialista, ao investigar concepções materialistas de natureza e a teoria evolucionária de Darwin, onde Marx trabalha o conceito de coevolução das comunidades terrenas e seu meio ambiente, encontrando na relação sociedade-natureza a relação de coevolução que coloca homem e natureza como um mesmo processo de constituição de diferenças dentro de um todo dialético.

O ponto central que é possível encontrar a contribuição de Marx à uma discussão ecológica materialista é tratada por Foster como sendo o conceito de “falha metabólica” na relação humana com a natureza. Marx trabalha o conceito de metabolismo com uma noção de processos de trocas materiais subjacente ao entendimento de metabolismo pelas ciências naturais, como mecanismos biológicos de crescimento e decadência. Por base já conhecemos bem a utilização deste conceito como central no entendimento de Marx sobre o trabalho na modificação de materiais naturais em valores de uso, definido por metabolismo entre homem e natureza. Mas em maior amplitude ele utiliza o conceito de metabolismo em todas as suas obras em diferentes contextos. Vemos em ensaios subsequentes como ele desenvolve este raciocínio, ressaltando a centralidade do conceito de metabolismo em toda sua crítica da economia política, analisando as extensões da interação metabólica entre homem e natureza, como o fato do fluxo circular econômico estar intimamente atrelado à troca material (fluxo ecológico), além de outras reflexões como: “por toda parte, o processo químico regulado pelo trabalho consistiu numa troca de equivalentes (naturais).” (Marx *apud* Foster, 2005, p. 222). Nos *Grundrisse* Marx desenvolve o caráter universal da troca material ao se referir ao conceito de metabolismo em sentido mais amplo do “sistema de metabolismo social geral, de

relações universais, de necessidades globais e capacidades universais” (Marx *apud* Foster 2005, p. 222).

Neste sentido Foster identifica as duas formas como Marx utilizava o conceito de metabolismo, tanto ao se referir à real interação metabólica entre sociedade e natureza através do trabalho humano quanto num sentido mais amplo para descrever a dinâmica das necessidades e relações geradas, constantemente reproduzidas de forma alienada no capitalismo. Tendo tanto um sentido ecológico específico como social mais amplo, sendo que no primeiro ele tenta expressar a complexa interdependência entre homens e natureza, enquanto o segundo já atinge níveis mais amplos, como indica Foster:

O conceito posterior de metabolismo de Marx, porém, permitiu-lhe expressar esta relação fundamental de forma mais científica e sólida, retratando a troca complexa, dinâmica, entre os seres humanos e a natureza decorrente do trabalho humano. O conceito de metabolismo, com as suas noções subordinadas de trocas materiais e ações regulatórias, permitiu que ele expressasse a relação humana com a natureza como uma relação que abrangia tanto as condições impostas pela natureza quanto a capacidade dos seres humanos de afetar este processo (Foster, 2005 p. 223).

Foster revela que na economia capitalista toda a dinâmica de troca material constante nos processos de metabolismo entre homem e natureza que Marx discute estão sob uma mera expressão alienada, reduzida à troca formal dos equivalentes econômicos. Neste aspecto um ponto importante que o conceito de metabolismo proporcionou a Marx foi uma maneira de expressar as formas de alienação da natureza, e sua relação com as formas de alienação do trabalho, debate central em sua crítica. Foster cita dos *Grundrisses*:

Não é a *unidade* da humanidade viva e ativa com as condições naturais, inorgânicas, da sua troca metabólica com a natureza, e daí a sua apropriação da natureza, que requer explicação, ou é o resultado de um processo histórico, mas a separação entre estas condições inorgânicas da existência humana e esta existência ativa, uma separação que é integralmente postulada apenas na relação do trabalho assalariado com o capital (Marx *apud* Foster, 2005, p. 223).

Na discussão do caráter alienado da sociedade burguesa está contida a essência de toda a crítica de Marx, sendo esta discussão intimamente relacionada ao raciocínio do metabolismo socioecológico que ele desenvolve de maneira ampla em seus trabalhos. Como já discutimos anteriormente, Marx atribui ao modo de produção capitalista uma “falha irreparável” no metabolismo sociedade-natureza, conquanto a sociedade funcione para reproduzir o capital e não estar centrada na satisfação das

necessidades humanas ela só funcionará exaurindo a natureza e o trabalhador para garantir o ininterrupto processo de aumento da produtividade, ao mesmo tempo em que todos os relacionamentos entre homem e natureza são reduzidos a relacionamentos monetários. Para reverter esta situação Marx não aponta reformas nem ajustes ao modo de produção capitalista, em sua crítica o único horizonte para resolver a falha metabólica entre sociedade e natureza e recolocar o homem em uma condição de relacionamento direto com a mesma é através da superação da sociedade capitalista, pela organização da classe trabalhadora para a tomada revolucionária do controle da sociedade, abolindo a propriedade privada da terra e a exploração do trabalho. Somente colocando a regulação da sociedade nas mãos dos homens socializados, livremente associados é que seria possível, segundo Marx, regular o intercâmbio homem-natureza de modo racional, colocando a natureza sobre controle comum ao invés dela continuar sendo governada pela dominação mecanicista e instrumental da expansão capitalista, da produção pela produção. Neste processo ao mesmo tempo que seria possível resolver a falha metabólica entre sociedade e natureza, o homem entraria em nova condição diante da mesma, reestabelecendo a unidade entre os homens ao mesmo tempo que com a natureza.

A liberdade nesta esfera [o campo da necessidade material], só pode consistir nisto, que o homem socializado, os produtores associados, governem o metabolismo humano com a natureza de modo racional, submetendo-o ao seu próprio controle coletivo em vez de ser dominado por ele como um poder cego; realizando-o com o mínimo gasto de energia e em condições mais dignas e apropriadas à sua natureza humana (Marx *apud* Foster, 2005, p. 224)

A sustentabilidade tão debatida na conjuntura atual, desfigurada de seu real significado, já era pautada por Marx há muito tempo ao desenvolver estas reflexões. Segundo ele a transformação radical da relação humana com a natureza, pela criação da sociedade dos produtores livremente associados, sem alienação do trabalho e da natureza no processo produtivo a partir da abolição da propriedade privada, seria a forma concreta de se garantir o desenvolvimento da humanidade no presente sem comprometer a proteção da terra para futuras gerações. Foster faz uma construção elaborada para deixar claro que para Marx não havia forma de sustentar o capitalismo, sua reprodução ampliada e os resultados deste processo sobre a dinâmica de relações entre homem e natureza. A sustentabilidade ecológica realmente só se concretizaria pela superação desta condição e pelo estabelecimento de uma relação mais equilibrada da humanidade com o mundo natural.

Neste trabalho partimos da compreensão de que é possível encontrar na agroecologia as formas de questionamento da situação de desequilíbrio ecológico sistematizado por Marx, em sua teoria sobre a falha metabólica entre sociedade e natureza na ascensão do capitalismo. Sendo o manejo da terra para produção de alimentos uma das mais importantes relações entre humanidade e natureza, expressão deste metabolismo socioecológico discutido por Marx, a agroecologia se coloca como horizonte possível de reparação da falha metabólica, como parte da superação da sociedade capitalista, pois propõe a ruptura com a racionalidade do capital, ao considerar o agronegócio a forma insustentável de relação humana com a natureza, por suas formas de dominação econômica e uso inconsequente da terra e seus recursos.

Os fundamentos científicos que estruturam a ciência agroecológica demonstram a possibilidade de se estabelecer uma relação racional com a terra e seus recursos, de modo a gerar interações metabólicas equilibradas entre sociedade e natureza de modo a produzir a necessária provisão de alimentos para a humanidade, mantendo o suporte para a contínua renovação dos processos naturais, ao se trabalhar a partir dos mecanismos complexos da natureza. As bases que sustentam a ideia de agroecossistema, pela construção de analogias estruturais e funcionais entre os ecossistemas naturais e a os sistemas de produção de alimentos demonstram esta possibilidade, não só na teoria, mas já se manifestando na realidade através de um conjunto de experiências bem sucedidas que podem ser aplicadas em amplitude.

3.2.3 A agroecologia é um projeto de transformação social da classe trabalhadora do campo

A construção da agroecologia enquanto área do conhecimento que estrutura uma matriz produtiva fundada em preceitos ecológicos trouxe a possibilidade de reunir em uma só terminologia diferentes formas de agricultura que contrapõem o modelo dominante. Em torno da agroecologia passaram a se reunir desde as práticas agrícolas tradicionais milenares até as novas tecnologias sociais de produção agrícola desenvolvidas no bojo da ecologia política, e além de tudo a base de matriz produtiva colocada como ferramenta dos movimentos sociais do campo para contrapor o modelo agrícola dominante do agronegócio.

Nos últimos anos a agroecologia vem se configurando como expressão política de uma série de movimentos sociais do campo, estando tanto na pauta de luta para reconfiguração da matriz agrária, quanto como um projeto de desenvolvimento do campo estruturado em bases populares. O principal movimento que pauta a agroecologia com a perspectiva de transformação da sociedade em nosso país é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST. A partir da narrativa da principal liderança do MST, João Pedro Stédile, analisaremos a perspectiva do movimento em relação à agroecologia.

Em sua ação política, o MST parte principalmente da denúncia das contradições históricas recorrentes no campo brasileiro que geram os problemas de acesso desigual à terra na atualidade. Segundo Stédile a empresa capitalista do campo sob a forma do agronegócio empreende uma forma de exploração do território brasileiro que monopoliza a ocupação dos espaços na forma de latifúndios extensivos e implementa uma produção em escala. Por este modelo o agronegócio é hegemonizado pelo capital financeiro, operando um sistema produtivo que drena recursos vultosos da terra para o mercado internacional, por meio da exportação de *commodities* agrícolas. A crítica central do MST à matriz agrária brasileira se deve ao fato de a totalidade do investimento da terra, dos recursos e do trabalho social serem voltados para fora, serem alinhados com o mercado internacional, e usarem grande parte do território para produzir somente produtos primários voltados para a cadeia produtiva industrial. Sendo esta produção aparelhada pelo modelo tecnológico dominante da agricultura moderna, com a utilização de agrotóxicos, a quimificação do solo e a exploração do trabalhador rural, para produzir alimentos contaminados com agrotóxicos. Enfim, o modelo do agronegócio é insustentável para o desenvolvimento do campo brasileiro, além de gerar graves prejuízos para o ambiente, ainda assim contamina a sociedade com alimentos envenenados e gera exclusão social no campo. O campo brasileiro regido pelo agronegócio não abre espaço para a vida no campo, para os trabalhadores da pequena agricultura, simplesmente transforma o campo em setor de produção econômica dominado pelo empresariado nacional alinhado ao capital financeiro. Segundo Stédile o modelo do agronegócio:

Não interessa ao povo brasileiro e traz como consequência, além da degradação do meio ambiente e produtos contaminados, a concentração da propriedade da terra, da produção e da renda. E, portanto, contribui para uma sociedade mais desigual e injusta. Nesse projeto não há espaço para os camponeses, mesmo os pequenos produtores mal conseguem sobreviver e se transformam em pequenos capitalistas, totalmente subordinados aos

interesses do modelo (2009, p. 160).

Diante desta conjuntura o MST se movimenta segundo um projeto para o campo brasileiro: o projeto de “reforma agrária popular”. O caráter popular vem do fato de não haver mais espaço para uma reforma agrária clássica, com a mera distribuição de terras pela burguesia para subordinar os povos do campo aos interesses da indústria. Para as características da realidade conjuntural de nosso país o MST identifica a necessidade de um modelo que enfrente a dominação das empresas transnacionais e do capital financeiro. Para tanto é necessário articular a democratização da propriedade da terra e do acesso aos recursos naturais de todo o território com a reorganização da cadeia produtiva do campo, para a produção de alimentos saudáveis voltados para o mercado interno. O MST coloca a necessidade de reestruturar a produção agroindustrial de modo cooperativado, para que os produtos da terra sejam beneficiados no próprio território onde são produzidos, gerando maior aporte de renda para os povos do campo.

Esta linha de ação tem no horizonte a ocupação de parcelas do território brasileiro que estão na situação de vazio demográfico, por conta do domínio monopolista do latifúndio. A necessária interiorização tanto da população quanto da economia é fator preponderante para o que o MST julga ser uma forma de desenvolvimento em bases populares.

A agroecologia para o MST ganha um caráter de projeto, como parte do projeto maior de reforma agrária popular. Na visão do movimento a agroecologia é o modelo tecnológico capaz de enfrentar o modelo do agronegócio a partir da reestruturação das bases de produção agropecuária brasileira.

Precisamos desenvolver um modelo tecnológico, agora baseado em técnicas agrícolas que estejam em equilíbrio com a natureza e, ao mesmo tempo, consigam aumentar a produtividade física da área e do trabalho, sem uso dos agrotóxicos. E isso é o que chamamos genericamente de técnicas da Agroecologia (Stédile, 2009, p. 160).

Um processo amplo de mudança que envolve não somente a luta política, mas também o desenvolvimento de uma estrutura produtiva que depende, como vimos, de uma base tecnológica e organizacional que demanda formação técnica. Portanto a formação básica e técnica, inclusive o ensino superior, é uma das demandas imprescindíveis para o campo brasileiro. O MST luta para a construção de uma escola do campo que garanta a formação necessária à estas demandas ao mesmo tempo

que gera identificação dos sujeitos com o campo, diferente das escolas rurais que acabam castrando a capacidade de desenvolvimento dos sujeitos. Já há uma estruturação tanto de escolas para formação de técnicos em agropecuária em assentamentos e comunidades. Além das universidades populares voltadas para sujeitos do campo, com cursos superiores para formação em agroecologia.

Segundo Stédile um dos maiores desafios do MST é garantir esta formação em amplitude, pois não há profissionais sendo formados nas universidades brasileiras que sejam capazes de levar a cabo uma reestruturação da matriz produtiva para o modelo da agroecologia. Os cursos de agronomia em sua maioria são ocupados pelos interesses do agronegócio, e forma força de trabalho e tecnologia para o modelo dominante de agricultura. A necessidade urgente para o MST é de ocupar a universidade brasileira e criar condições para que a formação e a geração de conhecimento e tecnologia sejam voltadas para o desenvolvimento do modelo produtivo agroecológico. Mesmo já havendo um acúmulo histórico de conhecimentos e tecnologias populares e científicas para a produção de alimentos saudáveis sem degradar o ambiente, este conhecimento ainda está limitado na sociedade, precisa ser multiplicado e colocado em prática em função do desenvolvimento do campo. Neste âmbito há uma necessidade de integrar e consolidar os conceitos e práticas da agroecologia, que, pelo fato de ser uma ciência nova e ainda não estar se constituindo na realidade em amplitude, pode surgir uma diversidade de formas de trabalho e teorização que resultam em ambiguidades e confusões que acabam por enfraquecer a defesa do significado real da agroecologia dentro dos princípios que o movimento defende.

Para o MST a agroecologia tem de se constituir como viabilidade real de produção para a pequena agricultura, um enfrentamento nesta dimensão se expressa no âmbito ideológico. Gerar a produção agroecológica em amplitude significa criar possibilidades objetivas de o pequeno agricultor abandonar o modelo agrícola dominante, que em sua perspectiva se mostra como única alternativa de geração de renda na terra. A produção agroecológica em meio a uma economia de mercado só tem possibilidade de ser viável com a organização cooperativada para atuar em todos os processos do mercado, na produção, beneficiamento e distribuição, e não se tornar refém da exploração capitalista. Para tanto o Movimento identifica a necessidade de desenvolver as tecnologias para aumentar a produtividade e em escala suficiente para gerar alimentos em quantidade e qualidade que convença os agricultores que a

produção agroecológica seja economicamente viável. Um processo que já ocorre é o compartilhamento de experiências propositivas em produção agroecológica de assentamentos, para publicizar a produção já estruturada e seus resultados no mercado. Uma experiência concreta é a cooperativa de produção de arroz agroecológico do Assentamento Filhos de Sepé, no Rio Grande do Sul. Por meio do manejo agroecológico do cultivo de arroz integrado à organização cooperativada dos assentados foi possível desenvolver uma produção em grande escala de arroz livre de agrotóxicos, que é plantado e colhido com uso de maquinário agrícola de alta tecnologia, beneficiado a ponto de ser possível comercializá-lo no mercado. Com a cooperativa o MST alcançou a marca de maior produtor de arroz orgânico da América Latina.

Apesar das dificuldades que o MST encontra para elevar ações que funcionam em determinadas localidades para regiões de todo o território, ainda assim há processos de articulação que minimamente tentam gerar lutas unitárias para o desenvolvimento do modelo da agroecologia dentro do projeto mais amplo de desenvolvimento do campo. Uma delas está em andamento na atualidade, uma campanha para denunciar o prejuízo gerado pelo modelo do agronegócio para a sociedade e o meio ambiente através de uma ampla ação de luta contra o uso de agrotóxicos, e, ao mesmo tempo, apresentar o modelo produtivo agroecológico como viabilidade de transformação do campo brasileiro. Assim a “campanha permanente contra os agrotóxicos e pela vida” propagandeia para a sociedade os riscos da alimentação quimificada pela agricultura industrial, trazendo os dados da presença de compostos químicos provenientes de agrotóxicos, a ação deles na saúde das pessoas e no ambiente, denunciando a questão dos agrotóxicos como um problema de saúde pública para a sociedade como um todo. Vê-se como o MST e uma série de outros movimentos sociais do campo e da cidade que se integraram à campanha, obtém uma forma eficiente de debater o projeto da agroecologia em amplitude na sociedade, para valorização da pequena agricultura, para a ampla produção de alimentos saudáveis, sem a presença de agrotóxicos e para a garantia da integridade ambiental.

É preciso levar em conta a amplitude internacional que a luta pela mudança do modelo agrário e o projeto da agroecologia ganhou com a criação de uma articulação internacional de movimentos camponeses de todo o mundo: a Via Campesina. O MST, assim como outros movimentos sociais do campo, desde a criação desta articulação, em 1992, se integrou e passou a pautar as ações políticas compartilhadas entre os

membros. Desta relação criada, em específico entre os movimentos sociais do campo da América Latina, surgiram ações conjuntas no sentido avançar em algumas pautas mais urgentes que a construção do projeto da agroecologia no continente demandava. A formação de profissionais foi uma das primeiras demandas a serem cumpridas, a partir da criação de espaços educativos internacionais, os IALAs, os Institutos de Agroecologia Latino-Americanos, uma articulação que mantém a formação de jovens em graduação em agroecologia e um intercâmbio constante de profissionais e conhecimentos entre os países como Cuba, Venezuela, Equador, Bolívia, Brasil e Chile. O IALA de nosso país é a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA) no Paraná.

Uma outra importante ação realizada pela Via Campesina é a Jornada de Agroecologia do Paraná, um evento que reúne anualmente agricultores acampados, assentados, pesquisadores, estudantes, militantes de diversos movimentos, etc. Com o objetivo de compartilhar saberes, experiências, gerar articulações políticas e dar força ao projeto da agroecologia, este evento vem acontecendo há mais de dez anos no Estado do Paraná, conseguindo reunir um público médio de 4000 participantes, em sua maioria trabalhadores e trabalhadoras do campo. A partir do lema “construindo um projeto popular e soberano para a agricultura familiar e camponesa”, as Jornadas trabalham o tema da soberania alimentar, tese levantada pela Via Campesina de maneira ampla em todos os movimentos que a compõe, trazendo sempre a temática central da luta contra os transgênicos e agrotóxicos, ensejando a luta permanente contra o agronegócio.

[...] sempre atenta ao momento histórico, a Jornada de Agroecologia, ao mesmo tempo em que propõe e constrói um projeto ao desenvolvimento das famílias camponesas e da classe trabalhadora, também apresenta-se combativa desde seu início, num enfrentamento direto ao agronegócio e à ofensiva capitalista no campo brasileiro (Jornada de Agroecologia, 2012)

Para o MST, e para os movimentos que constroem a Via Campesina, construir a agroecologia como projeto de transformação da forma como a humanidade lida com a natureza para produzir alimentos se tornou uma necessidade histórica para uma classe que desde a ascensão do modo de produção capitalista estava fadada ao desaparecimento. A classe trabalhadora do campo, afirmando sua insistência em existir, em continuar ocupando um território que é continuamente expropriado pelo agronegócio, e defender seu modo de produzir a vida a partir da terra, por meio da agroecologia. Trabalhadores do campo, que vivem no campo e nele reproduzem seu

modo de vida, agora organizados globalmente na luta contra a racionalidade econômica da agricultura moderna, encontram na Via Campesina uma força política consistente para empreender seu projeto para o campo e para a sociedade.

La Via Campesina se compromete a cambiar los injustos e insostenibles modelos de producción y comercio. Los campesinos y agricultores están sufriendo una crisis financiera, social y cultural en todas partes, de Norte a Sur. Y todos tenemos la responsabilidad de trabajar solidariamente para construir sociedades campesinas más justas y sostenibles. Nosotros, los campesinos y las sociedades agrícolas de pequeña escala, no estamos derrotados. Somos fuertes, estamos decididos y somos mayoría en el mundo. Estamos orgullosos de nuestro trabajo, que es producir alimentos seguros para nuestras familias y para toda la humanidad. Apreciamos nuestra diversidad, tanto biológica como cultural. El futuro nos pertenece (La Via Campesina, 2000).

A Via Campesina traduziu a luta pela transformação do campo pelo projeto da agroecologia em uma luta globalizada, para enfrentar as empresas transnacionais que mantêm um império de produção de alimentos e operam o modelo de agricultura industrial em todo o planeta. Tanto que a atuação mais recorrente da Via é a presença em todos os espaços onde a Organização Mundial do Comércio (OMC) se reúne para fazer frente e questionar as formas de controle da produção e distribuição de alimentos no mundo, sendo esta organização a base de implementação dos interesses das empresas transnacionais sobre todos os territórios do mundo. Através destas formas de enfrentamento o projeto da agroecologia se articula com a luta pela soberania alimentar dos povos e contra a intervenção do capital internacional nos territórios. Um movimento que une trabalhadores do campo e da cidade do mundo todo na mesma perspectiva: a construção de uma forma de agricultura voltada para produção de alimentos limpos de agrotóxicos, que não esgote os recursos da terra e a força de trabalho do campesinato.

4 A FORMAÇÃO EM AGROECOLOGIA E A LUTA DE CLASSES NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA ESCOLA LATÍNO AMERICANA DE AGROECOLOGIA E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

A reflexões promovidas até aqui nos trazem subsídio para debater os resultados encontrados na investigação proposta por este trabalho. Podemos de início afirmar que na educação praticada no ensino superior encontramos uma das estruturas de poder mais importantes para a formação do consenso na sociedade. É certo que, por meio de diferentes estratégias o capital se insere na universidade, transformando-a em seu aparelho para adequação da classe trabalhadora às transformações tecnológicas. A universidade passa a exercer papel preponderante no processo de formação de força de trabalho qualificada a adentrar no processo produtivo, ao mesmo tempo que exerce, pedagogicamente, o consenso sobre o modo ideal como a sociedade deve se organizar. Não obstante observamos na prática como o avanço tecnológico tem andado lado-a-lado com o crescente monopólio do conhecimento e da formação pelo mercado.

No campo da produção agrícola nos é evidente como um grupo de multinacionais da produção de alimentos exerce a hegemonia sobre o modelo produtivo, impondo um padrão de tecnologia como sendo o único viável para a produção agrícola na atual etapa de desenvolvimento da sociedade, tanto no sentido da produção de alimentos em escala suficiente para suprir as necessidades da população mundial, tanto no sentido dos rendimentos gerados pela atividade. Um modelo hegemônico de agricultura e que acaba demandando da universidade uma constante produção de conhecimento aplicado às inovações tecnológicas, e, em consequência, uma formação especializada, um conhecimento hegemônico produzindo uma formação que o desenvolva. O modelo da agroecologia emerge como expressão superior das lutas de resistência contra a agricultura industrial e seu agronegócio, traduzindo-se em ação contra-hegemônica que busca superar a forma dominante de produção agropecuária e apontar um novo caminho, mais equilibrado, de relação da sociedade com a natureza na hora de produzir alimentos. Como modelo contra-hegemônico, a agroecologia avança para os espaços de formação, gerando tentativas de ação contra-hegemônica na formação dos sujeitos e na produção de conhecimento e tecnologia.

Ao analisar a educação em agroecologia podemos compreender como os avanços produzidos pelas experiências já em andamento podem apontar para o fortalecimento do modelo produtivo agroecológico, assim como há de se reconhecer que existem limites e contradições presentes neste processo. É fato que as estratégias hegemônicas de consenso presentes na educação, tanto na forma quanto no conteúdo da mesma, se estruturam também na educação em agroecologia, podendo se conformar em uma formação voltada para a produção de tecnologia e força de trabalho necessárias ao desenvolvimento da agroecologia no âmbito do mercado. De todo modo, é no movimento da contradição que as resistências contra-hegemônicas caminham, sempre buscando superá-las. É nesta luta que os movimentos sociais, as entidades de base, a comunidade acadêmica e demais sujeitos articulam a construção de uma ciência e de uma formação que possa consolidar o modelo da agroecologia na sociedade. Relações e processos que, como referendamos anteriormente, conformam o permanente conflito entre classes, seja no campo, seja no meio educativo e científico.

A seguir apresentamos os resultados de estudos de caso de importantes formações em agroecologia construídas na educação superior em nosso país, na tentativa de montar uma reflexão mais aprofundada destes embates.

4.1 Os desafios da construção da educação em agroecologia

Desenvolver a educação em agroecologia tornou-se um desafio para todos os envolvidos na construção deste modelo de agricultura. A formação de uma geração capaz de se aparelhar desta nova matriz de conhecimentos e utilizá-los para fazer avançar os processos de transição agroecológica é a expressão deste desafio. A educação em agroecologia foi colocada como pauta prioritária e urgente para as organizações sociais do campo, firmando compromisso com esta construção os movimentos sociais do campo, a comunidade acadêmica e os técnicos que constroem a agroecologia na prática profissional e militante. Um compromisso de fazer avançar a formação não somente de camponeses, mas de toda uma geração de estudantes que passou a acessar a formação na área das ciências agrárias por meio da agroecologia.

Os movimentos sociais do campo, principalmente o MST, geraram um acúmulo

de experiências, práticas, conhecimentos e unidade política em torno do modelo da agroecologia no período recente, um processo que gerou uma necessidade urgente de ser traduzido para o campo da educação. Deste modo a educação em agroecologia vem sendo um dos investimentos centrais da sustentação do modelo da agroecologia. Roseli Caldart (2017) nos chama a refletir sobre a importância formação em agroecologia na educação dos camponeses, da potencialidade presente neste processo, seja no sentido político, seja no formativo. Ela nos adverte sobre a necessidade de produzir relações orgânicas entre escolas do campo e as formas de produção agrícola gestadas pelo modelo que enfrenta a produção hegemônica da agricultura industrial, e aponta para superação deste modelo. A articulação da luta pela produção agroecológica e a formação em agroecologia é apontada pela autora como sendo algo urgentemente necessário para a transformação da agricultura, como parte de um projeto maior de transformação do campo, expressão central das diretrizes políticas do MST.

A construção da educação em agroecologia tanto em nosso país quanto no continente latino-americano tornou-se uma demanda política firmada em compromisso por movimentos camponeses de todo o continente, integrados à articulação internacional da Via Campesina. Ao tomar a construção do modelo da agroecologia como projeto internacional, na construção da soberania alimentar dos povos, os movimentos sociais que compõem esta articulação dão o tom de centralidade política à mesma, criando uma agenda que passou a guiar as estratégias de luta contra-hegemônica na produção de alimentos. A formação de profissionais e a produção de conhecimento e tecnologia foi uma das primeiras demandas a serem cumpridas desta agenda. Para tanto a Via Campesina passa a articular a criação de espaços educativos para inserir a formação em agroecologia na educação dos camponeses em todas as nações latino-americanas. Neste processo foi instituído o projeto de construção dos Institutos de Agroecologia Latino-americanos, os IALA, uma articulação que mantém a formação de jovens em cursos técnicos e graduações em agroecologia, além de um intercâmbio permanente de profissionais e conhecimentos entre os países como Cuba, Venezuela, Equador, Bolívia, Brasil e Chile. O primeiro IALA foi construído em nosso país: a Escola Latino Americana de Agroecologia, articulada pelo MST no Paraná. Juntamente com esta proposta já estava em voga um conjunto de experiências gestadas pelo próprio MST de escolas de formação técnica de nível médio em agroecologia, implementando a formação nesta área a partir dos

métodos e princípios da educação do campo, e principalmente a partir de um processo de apreensão do conhecimento que envolve o diálogo entre saberes populares e conhecimento científico no contínuo contato com as realidades vividas pelas comunidades rurais (Caldart, 2017; Tardin, 2017)

Por assim dizer os movimentos sociais do campo foram pioneiros em desenvolver a educação em agroecologia através de suas experiências formativas, que, em muitos dos casos, não eram reconhecidas pelo Estado de maneira inicial, tão pouco apoiadas e financiadas pelo mesmo, e precisaram pressionar o poder público para que fossem legitimadas, como é o caso de boa parte das escolas técnicas de agroecologia do MST. Mas na perspectiva popular, os movimentos conseguiram formar uma base sólida para a estruturação da educação em agroecologia em nosso país, dando o pontapé inicial para a legitimação e desenvolvimento do modelo agroecológico.

Concomitantemente às amplas ações dos movimentos sociais do campo, as propostas de educação em agroecologias passaram a ser pautadas e construídas dentro das universidades e escolas técnicas do ensino público por um conjunto de estudantes, docentes e profissionais da área de ciências agrárias que construíam as posições de resistência ao modelo hegemônico de agricultura no meio acadêmico. Um processo que envolvia embates intensos no interior das instituições de ensino de ciências agrárias, dominadas pela lógica produtivista e mercadológica do agronegócio. Estima-se que tal construção vem sendo feita desde a década de 1980, por iniciativa de entidades de base de estudantes, como a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil, FEAB, e Associação Brasileira dos Estudantes de Engenharia Florestal, ABEEF, na construção espaços de diálogos permanentes sobre agroecologia através de Núcleos de Trabalho Permanentes, formações e estágios envolvendo o desenvolvimento do tema, e, inclusive pela formação generalizada de grupos de agroecologia em muitas universidades. Em mesmo sentido os docentes e profissionais da área de ciências agrárias, em permanente diálogo com organizações, entidades e movimentos sociais do campo, passaram a construir no meio acadêmico e científico a contraposição ao modelo dominante de conhecimento em ciências agrárias, implementando grupos de pesquisa e extensão, formações, disciplinas especiais, e demais estratégias institucionais que pautassem a agroecologia dentro das universidades e escolas técnicas. Processo este que culminou na consolidação de um conjunto de cursos técnicos, graduações e pós-graduações nas diferentes

instituições públicas de ensino, ao mesmo tempo que se ampliou tanto o debate, quanto a produção de conhecimento científico em agroecologia em todo o país (Aguiar, 2010).

Em um estudo promovido no ano de 2013, Balla, Massukado e Pimentel (2014), traçaram um panorama dos cursos de agroecologia no Brasil, pelos resultados do estudo os pesquisadores promoveram um levantamento de todas as experiências de educação em agroecologia no país, que foram reconhecidas e estavam formalizadas naquele período, por análise de dados do MEC. Ao todo foram levantados 136 cursos de educação em agroecologia, sendo que destes 108 são cursos técnicos de nível médio; 24 são cursos de graduação, sendo 19 tecnológicos e 5 bacharelados; e 4 são cursos de pós graduação *stricto sensu*, sendo três mestrados e um doutorado. Estes dados são uma expressão do avanço que a educação em agroecologia tem conquistado na educação formal em nosso país, isso visto que a análise não contou os quatro anos até o período recente. De todo modo o desafio colocado para esta construção se dá no sentido dos enfrentamentos gerados no meio educativo e científico, que denotam a disputa por legitimação de um modelo contra-hegemônico de agricultura frente o modelo dominante. Este processo fica claro na medida em que a totalidade destes cursos acabam encontrando problemas para conseguir espaço e financiamento para suas atividades no interior das instituições, assim como realizar uma formação que seja adequada com os princípios propostos pela agroecologia, muitas vezes havendo o desvio destes princípios para atender à uma demanda produtivista e tecnicista utilitária do mercado. O que acaba gerando um conjunto de contradições na realização destas formações, este é o foco da análise dos resultados deste trabalho.

4.2 A construção da formação superior em agroecologia em nosso país: a ELAA e a UFSCAR como exemplos para reflexão

A investigação realizada por meio de estudos de caso nesta pesquisa se propôs em analisar a construção, o desenvolvimento e a situação atual de formações superiores em agroecologia de grande importância na universidade brasileira: o Curso de Tecnologia em Agroecologia da Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA) e o Curso de Bacharelado em Agroecologia da Universidade Federal de São Carlos

(UFSCAR). Partimos inicialmente da construção dos cursos e os embates gerados no processo, inserindo na análise os projetos políticos pedagógicos dos mesmos para qualificar nossa compreensão sobre as propostas de cursos. Em um segundo momento avaliaremos como os cursos estão se desenvolvendo, em específico a forma como os projetos estão sendo colocados em prática no desenvolvimento das turmas iniciais.

Os resultados apresentados neste estudo são, portanto, produto da análise de entrevistas realizadas com docentes envolvidos de maneira direta na construção dos dois cursos analisados, assim como pela análise dos projetos políticos pedagógicos e demais documentos que trouxeram informações sobre o desenvolvimento dos mesmos. Os entrevistados foram José Maria Tardin, militante do MST e da Via Campesina, educador do campo e articulador de projetos de educação básica e superior em agroecologia em escolas de formação de camponeses de toda América Latina, e responsável principal pela construção e desenvolvimento do curso de Tecnologia em Agroecologia da Escola Latino-americana de Agroecologia; e o professor doutor Manuel Baltasar Baptista da Costa atual colaborador do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente da UNIARA e responsável direto pela construção do curso de Bacharelado em Agroecologia da Universidade Federal de São Carlos.

4.2.1 A pioneira proposta de formação superior em agroecologia de nosso país: a Escola Latino Americana de Agroecologia

A criação do Curso de Tecnologia em Agroecologia da ELAA foi um marco importante para a educação em agroecologia, pois representou uma primeira experiência de formação superior a ser instituída não somente em nosso país, mas no continente latino-americano como um todo, sendo que a ELAA foi construída com o fim específico de dar início a esse processo. Sua construção, assim como o desenvolvimento das primeiras experiências foram trazidos para esta reflexão em um momento inicial.

4.2.1.1 O processo de construção da ELAA

Segundo Tardin (2016) a ELAA representa um salto histórico nas experiências iniciais de educação em agroecologia que já vinham sendo construídas pelo MST. Para ele a educação em agroecologia precisa ser compreendida como parte de um acúmulo bastante significativo de práticas populares, camponesas, no campo da produção de alimentos e que estava convergindo para conhecimentos científicos que dessem base à um modelo de agricultura de base ecológica. Ao assumir a agroecologia como diretriz política nacional em seu 4º congresso nacional em 2000, o MST passa de imediato a fazer a crítica às tecnologias impostas pela revolução verde de modo mais qualificado, tendo na agroecologia um campo organizador do conhecimento historicamente acumulado pelos povos do campo. Neste processo Tardin (2016) nos revela que a expressão do próprio congresso em suas imagens já trazia a noção de unidade dos saberes populares com os conhecimentos científicos, configurando a agroecologia como uma sistematização necessária no âmbito acadêmico, e, portanto, no ensino e na produção de conhecimento.

Figura 1 – Cartaz do IV Congresso Nacional do MST



Fonte: MST, 2017

Tal perspectiva mostrava-se de tamanha importância para que a agroecologia garantisse a legitimidade científica para orientar um amplo processo de superação do modelo instituído pela revolução verde, e o estabelecimento de assentamentos sustentáveis e uma agricultura camponesa de base agroecológica no Brasil. Neste sentido o primeiro esforço do MST se direciona em dar início às experiências de educação em agroecologia no Brasil, processo este levado a cabo pelo movimento na

construção das primeiras escolas que dessem base para experiências embrionárias de cursos técnicos de agroecologia. Por esta diretriz nacional o movimento passou a investir de maneira arrojada neste processo e logo nos anos seguintes ao congresso foram estabelecidas as primeiras escolas técnicas de agroecologia do país no Estado do Paraná, a Escola Milton Santos em Maringá, o Instituto Técnico de Estudos e Pesquisas da Reforma Agrária (ITEPA) em São Miguel do Iguaçu e o Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO) em Laranjeiras do Sul, com cursos técnicos de nível médio em agroecologia integrados e posteriormente cursos pós-médio. Esta experiência inicial acaba se alastrando rapidamente para outros Estados e vai sendo assumida pelo MST em Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Bahia e São Paulo. Para Tardin este processo inicial foi de grande investimento do MST, como é explicitado em seu relato:

[...] o movimento encontra na agroecologia o campo organizador do conhecimento acumulado historicamente nos povos do campo, e aquele pôster do congresso nacional trazia isso de forma sistemática ou no âmbito acadêmico científico, como unidade de encontro desses conhecimentos e saberes que configura a agroecologia e, portanto, como a unidade desses conhecimentos e saberes capazes de orientar um esforço do Movimento Sem Terra em superar esse processo da revolução verde e prosseguir cada vez mais proporcionando o estabelecimento de assentamentos sustentáveis e uma agricultura camponesa sustentável no Brasil. Então o primeiro grande esforço do movimento é pra fazer acontecer, a gente precisa iniciar no Brasil e inaugurar no Brasil a Instituição de cursos e escolas técnicas de agroecologia (Tardin, 2016).

Estas experiências foram imprescindíveis, pois representaram os primeiros passos da educação em agroecologia e serviram de base para forjar um projeto maior, ao tempo em que se tornaram objetos de reflexão da Via Campesina sobre a necessidade de se expandir este processo para toda a América Latina, criando-se escolas técnicas latino-americanas de agroecologia. É preciso salientar que neste período havia uma conjuntura política favorável às iniciativas populares na América Latina, pelo fato de haverem ascendido ao poder diversos governos progressistas, em quase todos os países do continente. Foi justamente nesta conjuntura que a Via Campesina articula o envolvimento do governo Chavez da Venezuela⁵ com o governo

⁵ A Venezuela sob o governo nacionalista de esquerda de Hugo Chavez desde 1999 instituiu por vias democráticas o que ficou conhecido por “revolução bolivariana”, onde, por meio de um governo popular com forte base social de sustentação, Chavez passou a implementar um conjunto de transformações estruturais para garantir direitos sociais para o conjunto das classes populares venezuelanas, estabelecendo um forte controle sobre a economia nacional, nacionalizando riquezas estratégicas como o petróleo e as colocando à serviço da nação, criando assim condições de autonomia nacional frente o capital imperialista internacional (Jardim, 2017).

Lula do Brasil⁶, através do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), um acordo político para a criação de um Protocolo de Cooperação Internacional entre os países para a instituição da agroecologia na educação em nível internacional. Tal protocolo foi assinado em um ato político durante o Fórum Social Mundial de 2005 no Rio Grande do Sul, com a presença dos presidentes dos dois países, o ministro do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o reitor da Universidade Federal do Paraná e demais autoridades do governo estadual do Paraná. Como ações mais diretas do protocolo estavam a criação de duas escolas de graduação em agroecologia de caráter internacional, latino-americano, uma em cada país, com as primeiras experiências de formação superior nesta área construídas e gestadas pela Via Campesina Internacional. A partir deste protocolo de imediato se estabelece a equipe responsável por desenvolver o projeto político pedagógico de criação do Curso de Tecnologia em Agroecologia no Paraná, e outra equipe estabelecida na Venezuela com a mesma finalidade. Por palavras de Tardin:

[...] é na continuidade deste processo que os movimentos do campo assumem o protagonismo de se tornar vanguarda da educação técnico-científica em agroecologia no Brasil e na América Latina, é aí então que a gente consegue pisar no acelerador da Via Campesina e alavancar este acúmulo histórico do campesinato (Tardin, 2016).

As primeiras ações de criação da ELAA após os acordos internacionais, portanto, se deu pela tarefa de construção do PPP do curso, onde a equipe de trabalho passa a estudar experiências de educação em agroecologia já em andamento e a desenvolver diálogos com docentes da UFPR para elaboração de um plano inicial, juntamente com a construção do projeto para financiamento do curso pelo PRONERA por dentro do INCRA. Neste momento os movimentos sociais do campo já haviam iniciado a seleção de educandos e educandas de todo o Brasil e de países da América Latina. Assim, com as articulações firmadas com os movimentos, os educandos mobilizados e a sede da escola estabelecida no Assentamento Contestado, Município da Lapa, ocorre no dia 27 de agosto de 2005 o ato inaugural da ELAA. Na data que

⁶ Com ascensão do Partido dos Trabalhadores ao mais alto cargo do poder executivo a partir da vitória de Luís Inácio Lula da Silva nas eleições presidenciais de 2004, iniciou-se um período de governo progressista de centro esquerda no Brasil. Através de um governo de coalizão foi implementado um projeto nacional-desenvolvimentista com o Estado brasileiro passando a financiar e a estruturar a base para o desenvolvimento do empresariado nacional ao mesmo tempo que implementava um conjunto de políticas sociais de assistencialismo às classes populares, dentre elas a ampliação e massificação do ensino técnico e superior (Boito Junior, 2012).

marca o início da primeira experiência de educação superior em agroecologia do país estavam reunidos 96 camponeses de diversos movimentos sociais do campo, das várias regiões do país assim como da Venezuela e Paraguai, que se compromissaram em compor a primeira turma de graduação em tecnologia em agroecologia que fundaria as atividades da escola. A primeira atividade foi uma etapa preparatória, que apesar de não ser reconhecida institucionalmente, é considerada pelo movimento como atividade regular, pela necessidade de criar uma primeira aproximação dos educandos com o curso, com o currículo, os conteúdos a serem desenvolvidos, se apropriarem das bases do método pedagógico da escola, obter uma preparação inicial para recuperação de conteúdos do ensino básico minimamente necessários às atividades do curso e, sobretudo, uma forma de adaptação dos educandos, para que eles tenham melhor clareza se vão mesmo querer continuar no curso antes que se inicie as etapas formais. A etapa preparatória, portanto, tem uma importância política, por promover uma reflexão sobre a formação e o que ela representa, e por inserir os educandos na organicidade da escola. A etapa formal pelo cronograma curricular ocorreu no início de 2006.

4.2.1.2 Desafios colocados para o desenvolvimento inicial da escola

Desde o início de suas atividades a ELAA já enfrentou uma série de dificuldades, em muito por se tratar de uma proposta nova a se constituir na formação superior, e estar sendo construída pelo movimento sem o aporte técnico e estrutural das instituições oficiais de ensino. Uma das principais dificuldades foi o fato de não haver financiamento garantido para as atividades mesmo depois de iniciadas, o projeto para o PRONERA ainda estava em elaboração neste período, sendo que a primeira etapa apenas foi garantida graças a recursos vindos da cooperação de uma fundação, mas não havia nenhuma garantia de financiamento para a retomada das atividades e início das etapas formais do curso. Associado a esse problema estava a questão da estrutura, o Assentamento Contestado não dispunha das instalações necessárias para as atividades, e, logo depois do início etapa preparatória, a escola precisou ser transplantada temporariamente, para que as brigadas de trabalho⁷ do

⁷ As brigadas de trabalho do Movimento Sem Terra são parte da estrutura de organicidade da base social deste movimento. Elas são formadas para execução de tarefas tanto práticas quanto políticas que o movimento tem como demanda em suas construções e enfrentamentos, se dá pela formação de grupos de trabalho coletivo em diversas áreas, conforme a qualificação para atuação dos sujeitos.

movimento pudessem construir alojamentos, banheiros, cozinha, salas de aula e as infraestruturas mínimas para o curso funcionar. Durante este período inicial a escola funcionou em um centro do governo do Estado onde se realizavam exposições agropecuárias, e que estava sendo adaptado para criar um “Centro Paranaense de Referência em Agroecologia”, um primeiro órgão oficial do Estado direcionado para a agroecologia. Estas dificuldades iniciais geraram impactos negativos sobre a primeira turma, por conta das dificuldades enfrentadas e pelas incertezas criadas pelas precariedades com que o curso se iniciou. Mesmo depois do projeto de financiamento estar construído, a aprovação dele nas burocracias do INCRA se mostrou bastante complicada, e que não apresentava perspectiva imediata de aprovação do financiamento necessário ao curso. De todo modo o movimento deu suporte para que o curso funcionasse mesmo sem recursos do INCRA, organizando mutirões com assentados e os próprios estudantes em nos períodos de tempo trabalho para a construção da escola, angariando materiais e mantimentos necessários à permanência dos estudantes junto às suas bases, contando com a contribuição de diversos profissionais da educação não só do Brasil, mas provindos de outros países da América Latina, etc. Por estas estratégias o curso foi sendo sustentado e se desenvolvendo por um longo período, não havendo a necessidade de parar as atividades ou da formação ser inviabilizada por falta de apoio do Estado.

Em sua constituição enquanto escola de agroecologia, a ELAA enfrentou o desafio não só de iniciar e desenvolver a formação nesta área, mas de multiplicar processos de transição agroecológica pela ação dos educandos em assentamentos rurais e comunidades. Neste aspecto houve uma questão complicada que se colocou como desafio para a ELAA desde o início de sua construção, a relação com a comunidade rural em que ela estava inserida, o Assentamento Contestado. Tardin (2016) relata os conflitos produzidos pela presença da ELAA no assentamento, desde o início de suas atividades, por conta da forma como muitas famílias de assentados organizavam seus sistemas produtivos por meio de técnicas e práticas da revolução verde. Situação resultante de um histórico de ausência de assistência técnica em bases agroecológicas de produção, processo que era comum em muitos outros assentamentos do MST. A presença da escola no assentamento, desenvolvendo uma formação e uma prática produtiva que partia de uma perspectiva contrária ao modelo dominante fazia aflorar contradições entre os produtores. Muitos dos assentados apresentaram uma forte resistência em aceitar a escola dentro do assentamento, em

aceitar o processo de transição agroecológica da produção, enquanto outro grupo estava já havia internalizado a proposta e já desenvolvia uma produção diferenciada. Ou seja, a agroecologia era o tema central do conflito entre as famílias e a escola estava no meio dele. Este conflito se arrastou por quase cinco anos, onde a equipe pedagógica além de lidar com as questões ligadas ao curso, ainda tinha que administrar esta resistência de parte do assentamento em relação à escola e suas práticas. Com o passar do tempo boa parte do assentamento foi internalizando a proposta da produção agroecológica, avançando com a estruturação de seus agroecossistemas. Processo que se consolidou a partir da construção de uma cooperativa que priorizou a linha agroecológica do assentamento, passando a acessar o mercado institucional, sobretudo o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), para escoar a produção e gerar renda para os assentados. Conquistas estas que acabaram por amenizar os conflitos e proporcionaram um processo de transição agroecológica adequada às propostas formativas da escola em sua relação com os assentados. O diálogo de conhecimentos gerou entre a escola e o assentamento uma unidade, dentro de uma perspectiva que avance para além da divisão entre processo educativo e prática social. Uma estratégia que ainda está longe de ser alcançada pela escola, de unificar formação técnico-científica com o processo produtivo e cultural das famílias, mas que avança a cada dia.

Afora os grandes desafios colocados para a estruturação da Escola, um dos maiores estava relacionado à organização pedagógica do curso. Tardin (2016) revela que a construção inicial do curso trouxe uma série de desafios para a equipe que estava responsável por sua coordenação pedagógica, por se tratar de uma nova proposta formativa, em uma área que ainda estava em construção no meio educativo formal. Os educadores que compuseram a equipe não tinham experiência com cursos da área técnica, eram educadores do setor de formação do MST que estavam experienciando pela primeira vez o processo de construir e coordenar este tipo de formação. Neste processo a própria equipe foi amadurecendo, avançando na prática educativa e organizativa do curso. No que toca a formação a construção curricular inicial precisou passar por uma série de ajustes, mesmo depois de iniciado o curso. Visto que a agroecologia é uma ciência nova, extremamente complexa no âmbito da reunião de saberes e áreas do conhecimento, e que muito do que havia de acúmulo até o momento precisava ser experimentado no campo formativo. Neste sentido é

preciso salientar que, para além da construção e da consecução do projeto segundo as concepções e perspectivas políticas do MST para a formação em agroecologia, havia uma necessidade de legitimação do curso no meio acadêmico. Tal processo se deu através de um grande investimento do movimento em conseguir aprovar o projeto do curso dentro da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, a ETUFPR. Segundo Tardin (2016) havia uma abertura interessante desta instituição, muito mais no sentido de acolher o projeto do que bloquear, tanto na relação com a equipe da universidade quanto pela própria direção da escola técnica, que se mostraram bastante receptivos à proposta. A equipe pedagógica da ELAA passa então a promover um grande esforço político na relação com a ETUFPR no sentido de aprovar o curso, promovendo incontáveis negociações com as instâncias organizacionais da universidade. Um processo que se mostrou extremamente burocrático e moroso, por conta da necessidade de tramitação do projeto do curso nos diversos conselhos da universidade, para avaliação e aprovação do mesmo. Tal processo fez com que o curso funcionasse durante muito tempo sem ainda ter a legitimidade institucional necessária à sua devida oficialização. Neste processo o projeto precisou ser adequado às exigências da universidade, sofrendo uma série de modificações em sua estrutura. Modificações não somente no sentido de colocar na linguagem aceitável da formalidade acadêmica, mas de reestruturar objetivos, justificativas, metodologias, etc. Este processo de reconstrução contínua do projeto do curso, de constante avaliação e proposição de modificações, acaba se arrastando até o ano de 2007, o que gerou um desgaste muito grande para a equipe pedagógica da ELAA. Segundo Tardin (2016) a universidade não estava preparada para dar espaço à uma proposta deste tipo, em termos de quantidade de pessoal contratado necessário às atividades do curso, experiência para levar a cabo uma formação com a complexidade que este curso exigia, e ainda assim a estrutura burocrática da universidade impunha barreiras à consecução deste projeto. Neste processo a transformação representada pelo curso gerou uma série de desafios, não só para ser concebida e tramitar na universidade, mas em sua execução, por conta de um conjunto de fragilidades inerentes à uma construção deste porte.

De todo modo a relação com a ETUFPR foi de abertura às propostas, apesar de tamanhos desafios. Os primeiros momentos do curso em que esta instituição legitimou a formação proposta pelo MST e estava propositiva em certificar a formação ao final de cada turma, se desenrolou de modo bastante tranquilo até um determinado

momento. A partir de 2007 com a política instituída pelo governo Lula para ampliação e reestruturação do ensino superior, o REUNI, ocorre a criação da rede de Institutos de Federais de Educação, e o curso da ELAA é realocado para esta nova instituição, que passou a operar todas as formas de ensino técnico profissionalizante, antes gestado pelas escolas técnicas. Este processo representa um retrocesso bastante considerável para a ELAA, pois no momento em que o curso já estava aprovado e oficialmente, legitimado pela ETUFPR, ele cai novamente no vazio institucional, iniciando novamente toda a tramitação de um novo projeto dentro do instituto federal, com novas diretrizes de avaliação, novas exigências para aprovação do curso, etc. Processo este que afeta as negociações de financiamento junto ao INCRA, deixando a escola por mais tempo sem garantia de recursos. Durante muito tempo o curso fica alocado em um campus do IFPR de Curitiba, e mais adiante é aberto um campus no município de Campo Largo, à pouco mais de 30 km da ELAA, onde o curso passa a ser gestado. Novamente inicia-se todo um processo de transferência, novas negociações, burocracias e novos gestores para realizar todo o processo de adaptação e tramitação do projeto na instituição.

Tardin (2016) avalia que todas estas movimentações envolvendo a relação com o Estado acabaram gerando um peso sobre a ELAA, pois a tornou refém de um processo burocrático que estrangulava o desenvolvimento do curso. Para além da morosidade e prejuízos com este processo, mais adiante surge um novo problema, ainda maior. Com a ELAA já formando sua terceira turma, as relações com o IFPR de Campo Largo já estabelecidas, esta instituição passa a impor sobre a ELAA uma presença e um controle institucional, algo que não havia ocorrido até então. Gera-se um conjunto de tensões entre a ELAA e a direção do instituto por conta desta nova posição, e isso vai acabar gerando consequências maiores, como o atraso da terceira turma de tecnólogos em agroecologia em 2013, conforme a força política do IFPR foi impondo sobre a ELAA determinações que estavam a sufocar a escola. Mais tarde a situação se agrava por conta da investigação de uma ação da polícia federal sobre IFPR, onde vários diretores da cúpula são presos por corrupção, e o próprio reitor da época é afastado. Após o retorno ao cargo, o reitor toma uma posição diferente em relação à ELAA, passando a combater a continuidade do curso e se colocando na posição clara de inimigo da escola e do MST. O mesmo processo ocorre com o diretor do IF de Campo Largo, afastado por um período, e do seu retorno vem uma política agressiva sobre o curso. Todo este processo fez com que o curso estivesse ameaçado

de não funcionar mais, de ser extinto da estrutura do IFPR, e complicar a situação da ELAA. Este processo se arrastou até serem realizadas novas eleições para reitor e diretores do IFPR, fazendo assumir uma direção nova a partir de um “racha” político interno no instituto, gerando uma nova conjuntura que colocou a ELAA em posição de negociação novamente em momento posterior. Ainda assim é aberto um campo de tensão com o instituto, onde a nova diretoria passa a tentar se impor sobre a autonomia que a ELAA tinha até então, restringindo a condução de vários processos, como a escolha de educadores e na condução pedagógica do curso. De todo modo a equipe da escola conseguiu resistir à estas condições, com a habilidade política e o jogo de cintura já próprios do movimento social.

[...] então quando a gente estava com tudo armado já institucionalmente com a Escola Técnica, tudo muda para uma nova institucionalidade, abre tudo de novo pra reavaliar o projeto-pedagógico e toda uma tramitação, e isso vai repercutir nas nossas negociações no INCRA, e de novo então está mudando de instituição. Ai até este Instituto Federal se estabelecer oficialmente pelo Estado, a gente fica pendurado num gancho, menosprezado dentro de um campus em Curitiba do Instituto Federal. Aí lá na frente é aberto um campus de um outro município, que é Campo Largo, a pouco mais de 30 km da ELAA, daí o curso vai passar a ser gestado em todo uma transferência de novo, do campus de Curitiba, para o de Campo Largo, toda uma nova negociação, todo um grupo novo de pessoas envolvidas, então esse movimento institucional, ele pesa poderosamente (Tardin, 2016).

O impasse institucional criado por esta relação conflituosa com o IFPR de Campo Largo vai paralisar as atividades da ELAA até 2016, processo este que Tardin caracteriza como um “campo de guerra” com o IFPR, na pressão que o movimento fazia para iniciar a quarta turma e a ELAA voltar às atividades. De todo modo em 2016 é aprovado o início da quarta turma, assim como o projeto para financiamento pelo PRONERA.

Estes processos deixaram um espaço de quase três anos sem se desenvolver atividades educativas do curso de agroecologia na escola, o que nos gera um grande prejuízo. Em outro sentido a relação com o INCRA também não se dava de maneira amistosa, para todas as turmas em que houve aprovação de financiamento pelo PRONERA, os recursos nunca chegaram no momento programado, sempre atrasavam, as vezes mais de um ano, sempre defasado em seus valores e ainda com perda de recursos por incapacidade legal de justificar o que já tinha sido executado. Tardin coloca que dos três projetos do PRONERA a ELAA não chegou a acessar nem 50% dos recursos previstos por conta destes processos, refletindo sobre as implicações destas dificuldades ele comenta:

[...] foi um processo muito pesado, querendo ou não é um curso enforcado [pelo Estado e suas burocracias], mantido pela garra militante das turmas, a garra militante da equipe interna e a força política dos movimentos, para bancar a execução do processo até a execução das três turmas, totalizando em 120 educandos que concluíram a graduação (Tardin, 2016).

Este processo como um todo, envolvendo os anos iniciais do curso, gerou muitas fragilidades nos educandos. Tardin nos explicita os problemas emocionais, de insegurança e desânimo de muitos educandos e da própria equipe pedagógica em relação ao desenrolar destes enfrentamentos com as estruturas burocráticas do Estado. Somado a isso estava a precariedade em que a ELAA se encontrava em seus períodos iniciais, principalmente resultante da falta de recursos para permanência dos estudantes e para as atividades de ensino, sem falar na total ausência de estruturas mínimas para uma escola de nível superior, como biblioteca, laboratórios, sala de informática, etc. Todas estas dificuldades se apresentavam diariamente, estavam presentes e muitas das vezes afetavam a condição emocional, gerando consequências no âmbito pedagógico, inviabilizando muitas potencialidades que haviam ali. Mas de todo modo a ELAA não colapsou por estas dificuldades, pois havia um ímpeto militante de todos em relação ao curso, e, sobretudo, a criatividade presente em todo momento de crise e a solidariedade do movimento e dos colaboradores. E é preciso destacar, que independente de todas as dificuldades, a Via Campesina e o MST faziam questão de manter a qualidade do curso, no sentido da formação dos educandos, dentro das possibilidades que haviam, e com isso foi possível produzir no conjunto dos educandos um grau de qualificação técnico-teórico muito superior ao que se vê por aí em cursos superiores na área de agrárias.

No que toca esta questão, é preciso trazer à tona um processo interessante que ocorreu com a ELAA: no ano de 2010 houve uma vistoria do MEC, como era esperado já há algum tempo. Os auditores visitaram a escola, fizeram um levantamento preciso de tudo o que havia sido construído no curso. Analisaram a fundo o PPP, o currículo, a documentação comprobatória das aulas e da atuação dos educadores, a formação e qualificação dos mesmos, a estrutura da biblioteca e telecentro, avaliaram o processo seletivo, destrincharam os trabalhos pedagógicos que os educandos realizaram tanto no tempo escola quanto no tempo comunidade, enfim, investigaram todo o curso. Estas auditorias são realizadas para avaliar os cursos, verificar se estão de acordo com as exigências do MEC, e é lançado um relatório com os resultados que são compostos em uma nota graduada de 0 a 5. Se

o curso for avaliado com uma nota abaixo de 3 ele não é aprovado, e pode ser fechado pelo MEC. Para que isso não ocorra eles fazem um rol de recomendações para que o curso se adeque e dão um prazo para que elas sejam atendidas, para que não haja extinção do curso. Quando o relatório da vistoria foi emitido pelo MEC houve um entrave, a ELAA não teve acesso aos resultados pois o IFPR ocultou o relatório. Mesmo diante de tentativas insistentes de se acessar este documento não houve possibilidade de retirar ele de dentro do IFPR. Mais tarde através de fontes alternativas, a equipe pedagógica da ELAA descobre o motivo de tal atitude, os auditores do MEC ao realizarem esse pente fino no curso apresentaram um relatório esclarecendo que a qualidade geral do curso é boa, o alcance da qualidade dos trabalhos dos educandos é excelente, e o problema relatado do curso era exatamente a falta de estrutura, de ausência de acesso a bibliotecas, laboratórios, telecentro qualificado, etc. Todos os aspectos negativos do relatório foram apontados como responsabilidade do IFPR, e o próprio relatório reconhece o esforço da Via Campesina para manter a qualidade do curso, inclusive para garantir a permanência dos estudantes, até onde é possível. Ao estar ciente desta situação, a equipe pedagógica da ELAA passa a tensionar o instituto para que garantisse as estruturas mínimas para o curso. Como resultado houve uma resposta inesperada, a direção do instituto abriu-se ao diálogo e se propôs a elaborar um plano de investimentos em um acordo com a ELAA para instalar dentro do assentamento uma unidade física completa, dentro dos padrões dos IF, como campus avançado do instituto. Com esta estrutura a direção do instituto indicou que haveria necessidade de abrir novos cursos, de nível médio e novas graduações, e quiçá no futuro uma pós-graduação, sendo que a Via Campesina de prontidão esteve de total acordo com tal proposta. A exigência do instituto era que fosse regularizada uma área do assentamento, como concessão de uso do IFPR para que fosse possível desenvolver o projeto junto ao MEC para financiar tal proposta. Mas no andamento do processo, a partir do momento em que o IFPR é investigado, o reitor é afastado e gera-se todo aquele imbróglio institucional que resultou em uma reviravolta na posição da reitoria quanto à ELAA e ao MST, como relatado anteriormente, a reitoria faz o projeto ser inviabilizado, bloqueado por ação do reitor. A equipe da ELAA até tentou destravar o processo, apoiado pelo MST nacional, em constantes tentativas de negociação com o MEC, mas sem sucesso, por mais que houvesse esperança do projeto sair da gaveta, ao momento em que há o golpe de Estado e a presidenta é destituída, perde-se totalmente a possibilidade de andamento

do projeto.

Este momento representou um baque para a equipe, pois havia a possibilidade de realmente se criar uma escola estruturada, e avançar não somente com o curso de agroecologia, mas com outras demandas de formação do MST, enfim, havia a possibilidade da ELAA se tornar um centro de formação popular para os povos do campo, promovendo um conjunto de formações que fossem de encontro às necessidades dos mesmos, por meio de uma estrutura garantida por recursos públicos, mas nada foi estabelecido. Uma derrota, dentre muitas, que explicitam a situação permanente de embate de classe presente na relação de enfrentamento dos movimentos camponeses com o Estado, um Estado Burguês, na acepção de Lenin (2012), a respeito do aparelhamento do mesmo pelas classes dominantes, no caso de nosso país as elites ruralistas.

A equipe pedagógica que coordenava a escola precisava lidar com todas estas questões, enfrentar os desafios de garantir o funcionamento de uma formação nova no cenário da educação superior e ainda lidar com as precariedades que haviam em torno do projeto. A respeito disso Tardin (2016) coloca que havia um compromisso militante da equipe em alavancar e sustentar toda a potencialidade que a ELAA poderia desenvolver no campo da educação em agroecologia.

4.2.1.3 O Projeto Político Pedagógico elaborado para o Curso de Tecnologia em Agroecologia

a) A construção do PPP

A elaboração do PPP do curso de Tecnologia em Agroecologia da ELAA envolveu um acúmulo, que como já afirmamos, vinha sendo feito ao longo de experiências do setor de educação do MST, com os cursos técnicos em agroecologia já implementados, e por uma base trazida de debates e experiências formativas não-formais do movimento. Destes acúmulos vem as diretrizes que fornecem a base pedagógica para a construção do projeto do curso.

Uma das diretrizes centrais tratava da forma de organização curricular, onde a fragmentação dos conteúdos e práticas seria evitado, pela constituição de agrupamentos de disciplinas por área de formação. O desenho inicial do currículo do curso seguiu esta orientação, onde estabeleceu-se as áreas do conhecimento, as

chamadas ciências básicas, com as disciplinas que visavam recuperar o conteúdo do ensino médio, com os conteúdos fundamentais de cada conhecimento básico, e que normalmente mostra-se bastante precário na formação dos jovens camponeses ingressantes em cursos do PRONERA; as ciências humanas que vão promover uma formação mais política, com as disciplinas de Filosofia, História da América Latina, Economia Política, Sociologia Rural, etc. A área de produção vegetal agroecológica e a de produção animal agroecológica, para se desenvolver todo o conhecimento técnico da agroecologia; e a de prática profissional ao final para desenvolver o estágio obrigatório e outras disciplinas que foram sendo acrescentadas com as transformações na formação. São levadas em conta também as atividades extracurriculares que são registradas em outros espaços e âmbitos da formação que não somente os que estão abarcados no currículo do curso.

Esta estrutura curricular, segundo relata Tardin (2016), era bastante avançada para a universidade, trazia uma organização pedagógica totalmente diferente do que já era comum na estrutura curricular dos cursos superiores regulares. De todo modo o projeto que foi desenhado pela equipe pedagógica da ELAA não encontrou muitas barreiras para ser aprovado na ETUFPR da forma como foi pensado, de todas as formulações de matriz pedagógica à ementários curriculares, nenhuma foi diretamente questionada, somente como relatamos houveram os processos de adaptação do texto e a demora para o projeto tramitar na burocracia da universidade. Tardin (2016) avalia que a aprovação unânime da proposta foi possível pois ela representava algo novo para o ensino superior, tanto o curso de agroecologia quanto a proposta pedagógica do PPP, e a universidade não ofereceu resistência à este avanço. De todo modo o projeto foi aprovado e passou a vigorar oficialmente no curso.

Neste ponto apresentamos os resultados da análise do PPP do curso de Tecnologia em Agroecologia da ELAA, na versão elaborada para registro do curso no IFPR, a partir do documento acessado na página oficial do IFPR de Campo Largo.

b) Justificativas

O PPP apresenta em suas justificativas para a criação do curso as necessidades centrais de se enfrentar as crises ambientais sistêmicas geradas pela humanidade em sua forma de produção social da vida atual. Principalmente fazendo referência à agricultura moderna como um dos fatores centrais desta crise. Nesta

perspectiva os camponeses são colocados como sujeito histórico na luta por uma renovação da agricultura, e para isso há a necessidade de incorporar o conhecimento popular dos mesmos aos mais avançados conhecimentos científicos que tendem a gerar uma renovação na forma de se produzir a terra. Processo este que o projeto justifica como sendo imprescindível a participação e a formação dos camponeses para que haja possibilidade de que os mesmos possam operar estas mudanças, no campo e no meio científico e tecnológico. É neste âmbito que o projeto justifica a necessidade de uma educação superior em agroecologia, afirmando esta ciência e suas tecnologias como portadora das ferramentas para se gerar uma reestruturação na forma de se produzir alimentos, e que tem a capacidade de garantir a produtividade necessária ao sustento da população sem destruir as condições de sustentabilidade ambiental.

O projeto ressalta a necessidade deste diálogo, do campesinato com a ciência, na construção de tecnologias viáveis para a agricultura sustentável, e para a transformação da realidade rural. O manejo da terra já é de domínio das populações rurais, as técnicas de trabalho com a produção vegetal e animal estão presentes no conhecimento popular das mesmas, é preciso que haja uma interação com a ciência para que existam possibilidades de se estabelecer tecnologias produzidas como síntese destas interações. Torna-se bem claro pelas perspectivas lançadas pelo projeto que o curso de agroecologia proposto pelo mesmo estava sendo estruturado por uma perspectiva humanista e crítica do trabalho com o conhecimento. E não somente no sentido de desenvolver o domínio da técnica de produção agrícola, pois:

[...]a produção agrícola não existe descolada, nem à margem ou fora das relações que as camponesas e os camponeses têm entre si e com o mundo, com a natureza. Também não existe produção agrícola fora da história, fora da realidade em que camponeses e camponesas devem transformar, e que transformam (IFPR, 2017, p. 21).

Nesta perspectiva o projeto lança suas diretrizes iniciais, de se compor um curso a partir dos métodos da educação popular, onde o diálogo é fator central no trabalho com o conhecimento e na formação. No caso o diálogo não somente como estrutura mediadora da formação acadêmica proposta pelo curso, mas sobretudo, o diálogo como ferramenta de apreensão da realidade do campo, pela relação horizontal estabelecida com camponeses em momentos de pesquisa e extensão.

c) Os Objetivos

Em seus objetivos o PPP traz uma concepção mais popular para definir as finalidades do curso, ele define a preparação dos educandos não somente para estarem qualificados para atuarem em determinado ramo de atividade, mas neste caso há perspectiva de formar sujeitos que tenham atuação política, utilizando sua qualificação técnica para operar processos de transformação da realidade do campo, atuando junto aos movimentos sociais de camponeses. Tal concepção abarca uma dimensão mais politizada da formação, e deixa clara a intencionalidade de classe da formação: criar técnicos que tenham atuação política e social, que tenham a capacidade de atuar com eficiência profissional na luta pela transformação da realidade do campo. Para isso o projeto se propõe a formar profissionais que sejam qualificados para operar as tecnologias agroecológicas no processo de transição de sistemas produtivos de assentamentos, acampamentos e demais comunidades camponesas, tendo assim a capacidade de atuarem na transformação da realidade do campo no sentido de mudança do modelo tecnológico e produtivo da agricultura latino-americana. Outro importante propósito colocado pelo projeto é a qualificação dos estudantes para trabalhar no âmbito educativo, no desenvolvimento da educação em agroecologia nos diferentes espaços em que estiverem inseridos. É colocada também, em uma perspectiva mais ampla, a formação para atuar junto aos trabalhadores do campo, em suas organizações e movimentos, na implementação de um novo paradigma civilizatório para o campo na América Latina. Em todo momento os objetivos deixam explícito o caráter internacional do projeto, destacando as transformações propostas através formação em um contexto latino-americano. Abaixo seguem os objetivos presentes no PPP:

Objetivo Geral: Preparar cidadãos para atuarem nos Movimentos Sociais Camponeses, com formação/habilitação Educacional e Tecnológica em Agroecologia.

Objetivos Específicos

- α. Qualificar os educandos a partir das concepções agroecológicas e sua aplicação nos agroecossistemas e no cotidiano social;
- β. Contribuir para a organização dos trabalhadores e trabalhadoras e a construção de um novo paradigma civilizatório para o campo latino-americano.
- χ. Entender e contribuir na formulação e implementação de um novo paradigma civilizatório, baseado em uma humanidade planetária pacífica e reintegrada à Natureza;
- δ. Formar sujeitos que tenham condições técnico-científicas e metodológicas de discutir e implementar princípios Agroecológicos nos Assentamentos, Reassentamentos, Acampamentos e demais comunidades do Campo;
- ε. Contribuir na formação de sujeitos que interfiram ativamente na realidade em busca da mudança do modelo tecnológico e produtivo na

agricultura latino-americana em vista da construção de um novo desafio econômico, social, cultural, ecologicamente justo e sustentável;

φ. Contribuir para a elevação cultural e preparo científico dos participantes;

γ. Capacitar para análises e proposições de transformação da realidade social e produtiva à luz dos elementos teóricos e práticos vivenciados no curso;

η. Analisar e compreender os processos biológicos, físicos, químicos, econômicos, sociais e culturais, e suas interações, no contexto dos diferentes agroecossistemas da América Latina;

ι. Compreender a dinâmica da produção camponesa, tanto no espaço da unidade produtiva, quanto no espaço local, regional, nacional e internacional, identificando seus pontos críticos e potenciais;

φ. Propor, testar, conhecer e comunicar soluções apropriadas aos problemas ambientais, sociais, econômicas e culturais e implementação de tecnologias ou procedimentos organizacionais;

κ. Qualificar educandos para contribuir com a temática da agroecologia nos processos educativos organizados pelos movimentos sociais ligados a Via Campesina;

λ. Conhecer e debater as análises e proposições dos movimentos sociais do campo acerca do modelo agrícola atual suas proposições sobre as estratégias de desenvolvimento das comunidades camponesas e assentamentos;

μ. Desenvolver bases técnicas e metodológicas para, a partir de experiências, propor análises e elaboração de políticas institucionais públicas para o campo latino-americano (IFPR, 2017, p. 22)

A concepção trazida pelo movimento, fruto de sua perspectiva de luta contra-hegemônica, que se reflete na educação superior em agroecologia é de formação não somente de um técnico capacitado, mas um “militante-técnico-educador” em agroecologia. Tardin (2016) nos esclarece que pela perspectiva do movimento a necessidade é de se formar um militante-técnico que em todas as suas relações expresse uma intencionalidade pedagógico-educativa, no sentido de se evitar a formação de técnicos que se pautem pela relação vertical no trabalho de assistência técnica, mas um profissional que tenha a capacidade técnica com uma intencionalidade humanizadora e humanizante. Este é o centro da formação proposta não somente para este projeto, mas para todas as formas educativas empreendidas pelo MST. Um profissional que tenha a capacidade de crítica e intervenção ativa na realidade concreta do meio rural, tendo para tanto a capacitação necessária para operar as mais avançadas ferramentas construídas pela ciência agroecológica. A formação é vista assim como forma de fazer avançar os processos de transformação social através da atuação dos sujeitos que passam pelo processo educativo.

d) A estrutura Curricular e a Organização Metodológica

Analisando-se a estrutura curricular do PPP encontramos a organização do

curso feita em módulos, sendo seis módulos contemplados em um período de três anos, cada módulo sendo realizado com a carga horária de um semestre. Tal organização vai de encontro à dinâmica pedagógica da ELAA, com o método pedagógico utilizado pelos movimentos sociais do campo em suas experiências educativas por alternância. Um método utilizado em grande medida pelo MST, que experiencia e sistematiza de forma abrangente tal metodologia no Instituto de Educação Josué de Castro, o ITERRA. Tal método parte do princípio de uma formação escolar aliada à formação política, tendo o trabalho como elemento pedagógico fundamental com uma formação integrada à prática produtiva, sendo organizada em um regime de alternância entre dois momentos distintos, porém articulados entre si: o tempo-escola, período de 40 a 60 dias em que as atividades formativas são realizadas de forma intensiva na escola, tendo o período integral de educação e a permanência dos estudantes na escola; e tempo-comunidade, período de 60 a 90 dias onde os estudantes estão em suas comunidades de origem e executam trabalhos indicados pelo curso, tanto pelas disciplinas quanto por outros instrumentos. É importante ressaltar que o tempo comunidade é contabilizado como tempo pedagógico, não somente pelas atividades organizadas, como estudo dirigido, pesquisas, oficinas, estágios, sistematização de experiências agroecológicas, etc, mas pela dimensão educativa que é delegada ao estudante em seu dia-a-dia, na comunidade ou no movimento social. Em função disso, os cursos se organizam em etapas, com uma etapa compreendendo um Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade subsequente (ELAA, 2009).

Como foi já relatado acima sobre a construção do projeto, observamos que matriz curricular aprovada no PPP manteve a diretriz elaborada pela ELAA. O curso é organizado em sete grandes áreas: Ciências Básicas, Ciências Humanas, Produção Vegetal Agroecológica, Produção Animal Agroecológica, Gestão, Prática Profissional e Estágio Curricular supervisionado, sendo que em cada módulo os componentes curriculares são uma sequência crescente de cada uma das áreas. Todos os módulos contêm um componente curricular de cada área, salvo a de gestão e estágio que estão restritas à alguns módulos específicos. Os componentes curriculares constituídos para cada área estão dispostos na matriz curricular, em anexo. Apresentamos abaixo a representação da organização curricular do curso.

Figura 2 – Fluxograma do percurso de formação do curso de Tecnologia em Agroecologia

1.13.4. Fluxograma do curso (representação gráfica do percurso de formação)

ÁREA	MÓDULOS (carga horária)						Carga horária da área
	I	II	III	IV	V	VI	
Ciências Básicas	90	90	90	- x -	- x -	- x -	270
Ciências Humanas	90	90	90	60	60	60	450
Produção Vegetal Agroecológica	120	120	120	210	180	210	960
Produção Animal Agroecológica	60	60	60	90	60	30	360
Gestão	- x -	- x -	- x -	- x -	60	60	120
Prática Profissional	90	90	45	45	45	90	405
Estágio Curricular Supervisionado	- x -	- x -	90	90	90	- x -	270
Atividades Formativas	45	45	45	45	45	45	270
Carga horária por módulo/ total	495	495	540	540	540	495	3105

Fonte: IFPR, 2016

Os componentes curriculares apresentados na matriz em anexo traduzem os objetivos formativos em que o projeto se apoia, pelas dimensões formativas propostas. Em todos os módulos estão presentes disciplinas que fornecem a base de discussão e conhecimento técnico para as áreas mais avançadas, a exemplo de Biologia, Química aplicada à agroecologia, Matemática Básica, Língua estrangeira, etc. A dimensão de formação humana e crítica é bem evidenciado nos componentes História e desenvolvimento da agricultura, Sociologia rural, História e desenvolvimento da sociedade brasileira, etc. A formação técnica mostra-se bastante abrangente em todos os anos, desde o início do curso, através dos componentes que trabalham a produção animal como Introdução à anatomia e fisiologia animal, bem estar e sanidade animal na agroecologia, alimentação animal de base ecológica, produção animal em bases agroecológicas, etc. E os componentes que trabalham a produção vegetal agroecológica como: bases científicas da agroecologia, ecossistemas e agroecossistemas, gênese e classificação dos solos, manejo agroecológico dos solos, genética e manejo da agrobiodiversidade, sistemas agroecológicos de produção vegetal, etc. E por fim os componentes que envolvem a formação profissional, como Introdução à metodologia científica, e as práticas profissionais presentes em todos os módulos.

O currículo do curso totaliza cerca de 400 a 600 horas de atividades por módulo, variando conforme as atividades previstas em cada, totalizando 3105 horas de carga horária, como previsto para a modalidade tecnológica de formação.

4.2.1.4 Avanços e limites da experiência de realização Projeto do Curso

Já a experiência de colocação do projeto em prática acabou surtindo uma série de limitações, principalmente quanto à execução da proposta de trabalho por área do conhecimento. A principal dificuldade relatada vinha da limitação imposta pela forma de execução do curso pelo PRONERA, pelo fato de não ser formada uma equipe de educadores composta por um corpo docente efetivo e permanente, que tivesse a oportunidade de integrar as formas de trabalho pedagógico ao longo do curso e fazer uma permanente reflexão a respeito da interdisciplinaridade proposta pelo projeto. Pela diretriz do PRONERA não havia orçamento disponível para contratação permanente de educadores para a ELAA, e sim somente a contratação temporária de docentes para atuar em cada componente curricular. A atuação de cada um acabou ficando fragmentada e sem diálogo com o PPP neste quesito.

Todos os educadores que passaram a atuar na ELAA eram docentes visitantes escolhidos pela equipe pedagógica, que poderiam vir dos movimentos sociais e das instituições públicas de ensino e pesquisa, em sua maioria das universidades e institutos de pesquisa. A respeito deste processo Tardin (2016) nos revela uma dificuldade presente desde o início das atividades do curso, a dificuldade em trazer profissionais da universidade para atuarem na ELAA, pelo fato de haver necessidade de os docentes terem que sair de seu ritmo de trabalho, exercerem atividades para além da carga horária ou mesmo somente pelo fato de ser necessário estar no assentamento rural para ministrar a disciplina. O que a equipe da ELAA organizou foi uma rede de educadores visitantes, em sua maioria de fora da UFPR, sendo provindos em sua maioria de outras IFES e IES, instituições de pesquisas como o IAPAR e a EMBRAPA, e um grande número acaba sendo de uma rede de militantes dos movimentos sociais integrados à Via Campesina, não somente do Brasil. Apesar desses limites colocados pela condição precária com que, por meio do PRONERA, os movimentos constroem seus cursos, ainda assim há pontos positivos, pelo fato de ser possível estabelecer diálogo com um conjunto de educadores de alta qualificação para ministrarem os componentes curriculares do curso, em sua maioria mestres e

doutores, alguns até pós-doutores. Educadores estes que voluntariamente se propõem a contribuir com a formação, por alinhamento político com os movimentos sociais e com a proposta formativa. Esta rede vai sendo constituída de maneira muito facilitada pelas relações políticas do MST e da Via Campesina com uma infinidade de instituições e entidades, sendo que o quadro de educadores voluntários que a ELAA passou a contar efetivamente já ultrapassava o número de 200 profissionais, número que aumentou muito depois que os educandos passaram a construir seus trabalhos de conclusão de curso, chegando à uma estimativa de cerca de 500 profissionais voluntários, que disponibilizam parte de sua carga horária nas atividades profissionais para, solidariamente se dedicar à ELAA, passando a contribuir em processos de ensino, pesquisa, orientações e debate para qualificação dos trabalhos realizados pelos educandos. Processo que se tornou possível por conta da afinidade política com o processo educativo proposto pela Escola e com o próprio projeto de luta do MST. Tardin (2016) avalia que se não fosse essa rede de cooperação, também formada por trabalhadores sem terra e da via campesina, se voluntariando para mutirões ou mesmo doando alimentos provindos da produção de assentamentos, não seria possível realizar o projeto da ELAA.

Há de se trazer a esta discussão uma dimensão da formação que não está prevista no ementário do curso, que se revela pela formação humana e crítica dos educandos, uma das intencionalidades centrais do processo formativo do MST. Tardin (2016) nos relata que na experiência da ELAA foi possível criar uma disciplina que pudesse proporcionar uma formação que trabalhasse as relações educativas dos técnicos com os camponeses, no sentido de desenvolver o diálogo como forma de relação central nos trabalhos de assistência técnica. Para tanto havia o desafio epistemológico de quebrar com essa formação tecnicista e fechada do técnico em agrárias instituída pela tecnologia da Revolução Verde, que institui uma forma de ação denominada por Paulo Freire como “invasão cultural”. A proposta da ELAA era formar técnicos que pudessem se tornar agentes de uma “síntese cultural”. Assim a disciplina criada vai se tornar a coluna vertebral do processo formativo do curso, pois norteará todo o conhecimento adquirido nos componentes curriculares para ser utilizado em propostas de ação junto aos camponeses, ajudando até a corrigir a falha pedagógica de falta de relação entre os componentes de cada área. O educando é orientado a promover um exercício de inter-relação de todos os conteúdos que estão presentes no currículo conforme ele vai evoluindo na formação, elaborando sínteses deste

processo para entender a realidade em que precisa intervir, sendo que, na prática educativa junto aos camponeses ele já precisa orientar essas sínteses para a atuação profissional. Tardin (2016) relata que esta foi uma experiência nova no ensino técnico em ciências agrárias, e que apresentou uma amplitude de alcance bastante satisfatória no sentido de integração e colocação em prática do conhecimento apreendido, e para a formação mais qualificada para o domínio dos instrumentos da agroecologia necessários para a transformação da realidade:

[...] vai ser uma disciplina que vai exigir do educando o esforço da correlação, da interação e da síntese de todo o currículo, por que nessa disciplina ele vai na verdade, orientar a sua prática profissional, então é uma disciplina que inova na educação em ciências agrárias no Brasil e que vai apresentar essa amplitude de alcance que a gente foi descobrindo fazendo a coisa acontecer [...] o educando aprofunda essa experiência e quando conclui o curso, ele vai ter uma qualificação bastante diferenciada do que um profissional de agrárias que estuda num curso regular, nas universidades públicas ou nas faculdades privadas em qualquer lugar do Brasil (Tardin, 2016).

A disciplina no currículo está designada como “manejo e desenho de agroecossistemas”, e no tempo comunidade como “prática profissional”. Ela promove o diálogo de saberes, teorizado por muitos pesquisadores da agroecologia e sistematizado por Paulo Freire em seus escritos de crítica à extensão rural tradicional. Na prática ela parte de um estudo com um marco bibliográfico teórico em sala de aula, posteriormente os educandos organizados em grupos se dirigem para a comunidade e visitam as famílias do assentamento Contestado, realizando uma prática educativa a partir de uma primeira experiência orientada pelo educador que coordena a disciplina. Após, essa mesma experiência teórica ou prática é repetida no tempo comunidade, na localidade onde o educando reside. A partir desta prática no tempo comunidade e no tempo escola os educandos produzem relatórios da experiência, que o educador estuda, analisa, critica, e devolve aos educandos, orientando-os nas ações em um movimento contínuo em cada etapa do curso.

Através deste instrumento a ELAA pode produzir um interessante processo de diálogo permanente entre comunidades em que os educandos viviam e a escola, e também difundir e aparelhar de maneira mais fácil e dialogada as tecnologias propostas pela agroecologia para a produção agropecuária dos assentamentos. Processo este que incidiu na qualidade do curso, da formação dos educandos e, em sentido maior, na difusão da agroecologia a partir da escola.

4.2.1.5 Situação atual da ELAA e do Curso de Tecnologia em Agroecologia

A Escola Latino Americana de Agroecologia está inserida no território do Assentamento Contestado, no município da Lapa. Contém estruturas de dormitórios, refeitório, salão e salas de aula e campo de aprendizado prático. A ELAA organiza suas atividades dentro de um sistema de alternância, onde a formação está estruturada em dois tempos educativos, o tempo escola, quando o estudante está em atividades formais de educação na escola, normalmente tendo a duração de 45 a 60 dias; e o tempo comunidade, onde os educandos voltam para suas comunidades e aplicam os conhecimentos adquiridos, realizando diagnósticos, intervenções experimentais e demais atividades demandadas pelos componentes curriculares do curso. Os cursos na ELAA são intensivos, portanto, e os educandos moram na escola durante o período de aulas.

A ELAA atualmente está conveniada regularmente com o IFPR de Campo Largo, mantendo o curso de Tecnologia em Agroecologia com um total de 90 vagas divididas em duas turmas de 45 educandos que frequentam a escola em módulos alternados. A ELAA está operando o curso com financiamento do PRONERA, sendo que no momento atual todas as demandas financeiras do curso têm sido executadas sem atraso. A quarta turma foi constituída com camponeses de várias regiões do Brasil e de outros países como Paraguai, Bolívia, Chile, Argentina e República Dominicana. Há um diálogo em andamento com a diretoria do IFPR para a constituição da quinta turma de tecnologia em agroecologia, na perspectiva de manter a regularidade da formação, mas ainda assim há muitos limites colocados para tanto, por conta da conjuntura política atual, com o governo de exceção, não há garantias de que o PRONERA continue com recursos do Estado, havendo a possibilidade de o governo ilegítimo bloquear ou estrangular o orçamento deste programa a qualquer momento.

Em negociação recente com a UFPR através de seu campus do litoral, onde existe um curso de agroecologia, foi possível articular mais um curso para dentro da ELAA: o curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Agroecologia, já operando a primeira turma. Sendo esta uma experiência embrionária, a primeira licenciatura em educação do campo com a agroecologia posta como um tema transversal para a formação de educadores já com esta habilitação. É uma experiência inicial, onde foi montado um programa e um currículo que coloca a agroecologia como tema que unifica diferentes disciplinas como

um processo pedagógico, uma formação arrojada que já está sendo ensaiada e entrará em avaliação pela ELAA em algum tempo. A preocupação do movimento é garantir propostas que possam desenvolver a educação em agroecologia nas experiências de educação do campo dos movimentos, e nas escolas regulares de ensino público. Esta foi uma estratégia da ELAA para manter as atividades educativas, caso haja novos problemas com o IFPR que inviabilizem novamente o funcionamento do curso de tecnologia em agroecologia. A licenciatura também já não é financiada pelo PRONERA, mas pelo PROCAMPO, um programa nacional do MEC para financiamento de formação de educadores do campo. A licenciatura iniciou-se em 2015, estando em seu terceiro ano, com 24 educandos de várias regiões do país.

A ELAA hoje, com suas estruturas físicas, um conjunto de condições de permanência para os estudantes, os dois cursos em pleno funcionamento, relações institucionais estáveis com o IFPR e a UFPR para manter e certificar os cursos, e uma equipe pedagógica com segurança para coordenar a escola é resultado de um longo e difícil processo de luta do MST em seus enfrentamentos com o Estado, no sentido de garantir formas mais adequadas de educação aos camponeses de assentamentos e comunidades rurais. Se formos avaliar as implicações da construção da ELAA para os camponeses e seus movimentos sociais, e para o modelo da agroecologia como um todo, compreendemos como esta escola foi não somente o passo inicial da construção da educação superior em agroecologia em nosso país, mas sobretudo, uma base sólida para o desenvolvimento desta formação em todo o continente.

Abaixo seguem imagens da ELAA e dos espaços educativos nos dias atuais.

Figura 3 – ELAA: Momento de mística



Fonte: ELAA, 2016

Figura 4 – ELAA: sala de aula principal



Fonte: <http://elaa.redelivre.org.br/sobre/>

Figura 5 – ELAA: aula de campo



Fonte: ELAA, 2016

4.2.2 O Curso de Graduação em Bacharelado em Agroecologia da Universidade Federal de São Carlos

O curso de Bacharelado em Agroecologia da Universidade Federal de São Carlos, campus de Araras, foi um dos primeiros esforços de se consolidar uma formação superior na área de agroecologia dentro da estrutura da universidade em nosso país. Como já afirmamos, este curso é resultante de um esforço de um conjunto de docentes e pesquisadores que já vinham acumulando uma crítica abrangente ao modelo dominante de agricultura no meio acadêmico através de ações pontuais no ensino, pesquisa e extensão. A criação do Bacharelado em Agroecologia é a materialização destes esforços.

4.2.2.1. O processo de construção do curso

O bacharelado em agroecologia criado como curso regular na UFSCAR faz parte de um processo de construção de experiências de educação em agroecologia já instituídas, e que forneceram base para se estruturar uma graduação. O principal docente envolvido na construção do curso, professor Costa (2016), nos traz o histórico de seu envolvimento com a educação em agroecologia a partir de um contexto inicial, pela sua atuação na criação de um primeiro curso técnico em agroecologia por meio da articulação da Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar, a FETRAF – Sul, juntamente com a Universidade Federal do Paraná. Tal formação tinha caráter profissionalizante, um curso técnico pós-médio com duração de dois anos, que objetivou fornecer qualificação em agroecologia para as lideranças populares do campo, principalmente dos movimentos sociais de luta pela terra, sendo possível formar uma primeira turma de técnicos para atuar nesta área. A construção do curso, segundo o professor, foi uma experiência importante, pois foi possível reunir um quadro de educadores, não somente da UFPR, que já vinham desenvolvendo o debate da agroecologia em diversas IES e em experiências em campo.

Em um período posterior houveram tentativas de se criar experiências de formação em agroecologia na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, a ESALQUE, em um curto período que o professor passou por esta universidade, mas não houve muita abertura. Foi a partir de sua inserção no quadro docente da UFSCAR que se iniciaram articulações mais concretas para se pensar a agroecologia na

estrutura do ensino superior. Costa (2016) comenta que a UFSCAR era uma universidade diferente das demais nesta época, muito mais avançada politicamente, pelo fato de haver um corpo docente mais politizado e progressista em muitas instancias de direção, destoando do conservadorismo característico da maioria das IES. Neste sentido, já havia uma proposição em se discutir formações voltadas para os movimentos sociais, como é o caso da agroecologia, sendo que havia uma primeira experiência já em construção quando da chegada do professor nesta IES. Foi um projeto de curso de graduação em Agronomia com ênfase em Agroecologia, articulado por uma comissão de docentes e representantes dos movimentos sociais como a FETRAF - Sul, o MST e a Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo, a FERAESP. O curso foi financiado pelo INCRA através do PRONERA, sendo formada uma só turma, sem garantia de continuidade. A formação era totalmente voltada para agricultores assentados da reforma agrária, conforme a instrução normativa do PRONERA, havendo 60 vagas no total. O ingresso no curso foi algo que gerou certa intriga inicial pois os três movimentos presentes na construção pressionaram a comissão de coordenação do curso a direcionar um número de vagas específicas para cada um deles inserirem membros de suas bases, mas houve resistência quanto à este procedimento por parte da UFSCAR e da comissão, realizando-se assim o vestibular com concorrência restrita à assentados da reforma agrária. Tais problemas acabaram se refletindo no desenvolvimento do curso, principalmente a divergência do MST com os outros movimentos, gerando um atraso de alguns anos para a formação se concretizar, o que ocorreu recentemente com a formatura de cerca de 50 dos ingressantes.

Foi a partir do advento do REUNI que se iniciou o processo de construção de um curso regular de agroecologia na UFSCAR. Com as diretrizes de ampliação do ensino superior nas IFES de todo o país a partir da reestruturação dos cursos e criação de novos, a direção da UFSCAR passou orientar seus campus a elaborarem as propostas que dessem conta de cumprir os requisitos desta nova política para as universidades. Nesse processo a reitoria propôs ao campus de Araras a criação de novos cursos, já que era o único campus da UFSCAR que ainda mantinha uma única graduação. Desta proposição surgiu a oportunidade de construir a graduação em agroecologia neste campus, já que se tratava de uma unidade da UFSCAR voltada para as ciências agrárias. O professor Baltazar foi o principal responsável pela elaboração do projeto político pedagógico do curso, por já ter acumulado grande

experiência na área de políticas pedagógicas, sobretudo no campo das ciências agrárias, e com as experiências de educação em agroecologia que foram construídas em outros espaços, foi possível elaborar uma proposta de formação superior em agroecologia bastante estruturada tanto conceitualmente quanto pedagogicamente. Tal proposta contou com um currículo que abarcasse maior aporte de áreas do conhecimento, com uma carga horária mais abrangente do que as experiências de formação superior em nível de tecnólogo em agroecologia já em desenvolvimento.

A concepção do PPP do curso partiu de um princípio contrário ao das formações convencionais da área de ciências agrárias. A organização mais comum na estrutura dos currículos de cursos como engenharia agrônoma é dada pela iniciação já com disciplinas técnicas de conteúdo mais geral, como química, física, botânica, etc. A continuidade se dá pelo aprofundamento e especialização em áreas mais aplicadas. Ou seja, o estudante passa ao longo do curso se aperfeiçoando somente na técnica, sem a oportunidade de promover uma reflexão sobre as questões sociais, econômicas, ecológicas e políticas que abrangem sua área de atuação. Para Costa (2016) este processo formativo que prioriza o tecnicismo no ensino acaba gerando uma ampla alienação nos jovens que passam por ele, produzindo agrônomos sem nenhum senso crítico de realidade, com noções equivocadas sobre a técnica que passa a manejar. Compreendendo este problema é que Costa (2016) nos esclarece que a proposta do bacharelado em agroecologia seguiu um caminho diferente, onde nos primeiros momentos da formação o estudante entraria em contato com debates que envolvem as relações sociais do campo, a conjuntura política e econômica, a questão agrária, as relações agricultura/meio ambiente, as relações sociedade/natureza, etc. Ou seja, o estudante tem a chance de problematizar a realidade social em que vive no início de sua formação, para adentrar a formação mais técnica e aplicada com maior consciência crítica a respeito do que está aprendendo e futuramente irá utilizar em sua atuação profissional. Inclusive até para o estudante ter maior clareza sobre a própria atuação que irá se direcionar, se na florestal, vegetal, animal, social, etc. Esta proposta, mesmo que tivesse uma concepção construída inicialmente, não havia uma certeza de como se desenvolveria na prática, se realmente funcionaria no sentido que estava-se elaborando, ainda assim a perspectiva se mostrava bastante interessante: o curso proporcionar uma visão de totalidade sobre as relações que produzem a realidade, fazendo com que o estudante passe a compreender as contradições presentes na mesma, as desigualdades de acesso à

terra e a exclusão no campo por exemplo, gerando uma sensibilidade mais humana com relação à ciência agrária antes de adentrar o aprendizado técnico. Enfim, o propósito inicial ao ser elaborado o projeto era tentar evitar o desenvolvimento da técnica pela técnica, mas produzir maior criticidade em relação ao conhecimento e à aplicação do mesmo na realidade. Pelas palavras do próprio professor “a ideia era produzir bons técnicos, mas com essa visão sócio-política, econômica, e tal”. Por assim dizer o projeto político pedagógico do curso teve sua base construída a partir de concepções construtivistas que deram um tom mais interdisciplinar e crítico para o mesmo.

Vê-se que o processo de construção e a implementação do Bacharelado em Agroecologia na UFSCAR não enfrentou muitas resistências nem encontrou grandes dificuldades no meio acadêmico, tanto a reitoria da universidade quanto a direção do centro se mostraram propositivos com o projeto, por terem uma abertura maior à políticas progressistas na universidade, como já relatado. Veremos como somente a partir da realização do projeto, com o início das atividades do curso, é que surgem os primeiros desafios, as limitações impostas pela estrutura da universidade para o desenvolvimento de uma formação de caráter contra-hegemônico como é a proposta central da agroecologia.

4.2.2.2 O Projeto Político Pedagógico do Bacharelado em Agroecologia

O PPP do Bacharelado em Agroecologia da UFSCAR, como já foi comentado, foi estruturado com base na experiência do curso de Agronomia com ênfase em Agroecologia, já em andamento há um bom tempo no campus de Sorocaba. Neste ponto apresentamos uma análise do documento do PPP do curso Bacharelado em Agroecologia, acessado na página da pró-reitoria de graduação da UFSCAR.

a) Justificativas

Na apresentação e nas justificativas do presente projeto já é demarcada uma posição política clara: uma proposta de curso que abrange uma área do conhecimento das ciências agrárias que se confronta diretamente com o modelo da agricultura convencional, no enfrentamento dos problemas ambientais, sociais, políticos e econômicos consequentes da mesma, problemas que tem se tornado insustentáveis

na atualidade. Deste modo a justificativa central para a criação do curso é estruturada na necessidade de superação deste modelo. Para tanto agroecologia é apresentada como proposta de renovação da ciência de produção do campo, trazendo à tona o compromisso atual que precisa ser tomado pela sociedade em criar uma nova relação com a terra para a produção de alimentos, sobretudo pela universidade em desenvolver a ciência e a formação profissional neste sentido, na perspectiva de superar o modelo convencional, como expresso no trecho:

A agroecologia, enquanto uma nova área da ciência tem como pressupostos contribuir para a compatibilidade do processo produtivo agrícola com a conservação dos recursos naturais, com a maior autonomia e eficiência energética e produtiva da agricultura, com uma maior equidade na distribuição da riqueza gerada a partir do setor primário de produção do campo (PROGRAD/UFSCAR, 2007).

Para tanto uma das justificativas centrais do projeto, além da necessidade de desenvolvimento da agroecologia enquanto ciência contra-hegemônica ao modelo dominante, é a demanda apresentada por profissionais que atuem nesta área, em comunidades rurais, assentamentos da reforma agrária e demais pequenos produtores. Demanda esta que é continuamente apresentada por entidades que dão apoio à pequena agricultura, movimentos sociais do campo, sindicatos, etc.

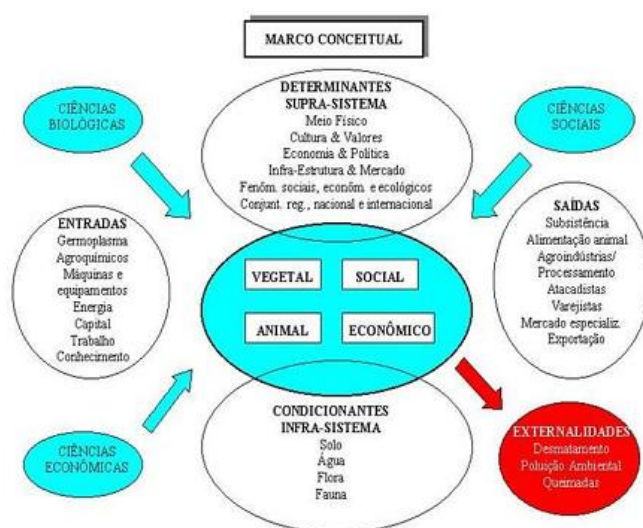
b) Fundamentos teóricos que embasam o projeto do curso

O PPP é embasado em referencial teórico contendo as principais teorias que dão lastro para a agroecologia e sua crítica sistêmica à moderna agricultura. Teóricos como Henrique Leff, Miguel Altieri, Gliessman e Peter Rosset estão entre as referências centrais trazidas ao debate que se propõe em estruturar a crítica à indústria do campo e apresentar as principais propostas que a agroecologia levanta para a transformação dos sistemas agrícolas atuais. Um destaque precisa ser feito à abordagem sistêmica apresentada como sendo a necessária para desenvolver a ciência agroecológica, em contraposição à abordagem cartesiana, tecnicista e especializada hegemônica no ensino superior.

A proposta pedagógica do projeto se apresenta como inovadora no meio acadêmico científico, a ideia é formar um profissional generalista que tenha capacidade de dominar um conjunto mais amplo e integrado de conhecimentos, e não somente se apegar em uma especialidade técnica como já é feito na formação

agronômica convencional. A própria concepção da agroecologia presente no projeto reflete este propósito: uma ciência complexa que envolve distintas áreas do conhecimento humano e os utiliza para estabelecer uma compreensão holística das relações sociedade/natureza no que toca a produção de alimentos. Tal perspectiva é tratada como base para elaboração do marco conceitual que orienta a proposta de curso, conforme é apresentado o organograma abaixo.

Figura 6 – Organograma do marco conceitual presente no PPP



Fonte: PROGRAD/UFSCAR, 2007

A partir da compreensão do marco conceitual apresentado no organograma são identificados três eixos principais presentes no curso. O primeiro abrange as atividades produtivas relativas ao agroecossistema em sua totalidade, tanto técnica, quanto econômica, onde se abarcam as principais modalidades que estruturam a produção agroecológica, como a fitotecnia, a produção animal, o manejo ecológico dos solos, o manejo agroflorestal, entre outras; os aportes de recursos que entram e os resultados produzidos em forma de alimentos e insumos. Um segundo eixo se refere à base de recursos que dão suporte à atividade produtiva, abarcando a dinâmica ecossistêmica que envolve a relações infra-sistema: o solo, a água, os minerais, os processos biogeoquímicos, etc; e supra-sistema como o clima, as relações sociais, culturais, mercadológicas, etc. Um terceiro eixo diz respeito às relações à jusante, que envolvem a forma como a produção será processada, comercializada e disposta ao consumidor.

Na perspectiva da integração do conhecimento, o marco conceitual

apresentado no organograma também revela que áreas básicas como matemática, física, química, dentre outras, fundamentarão os conteúdos mais abrangentes pela abordagem de questões mais amplas como a relação sociedade/natureza e agricultura/recursos naturais. As ciências exatas, sociais e biológicas apresentadas na figura entram integrando esta base para contribuir para os debates mais específicos. A abordagem multidisciplinar do conhecimento que é necessária para se desenvolver a complexidade da ciência agroecológica é a base do marco conceitual apresentado pelo projeto.

c) Estrutura Curricular e Organização Metodológica

A proposta metodológica do curso é apresentada como sendo de abordagem construtivista, referenciada nas propostas de trabalho pedagógico de Paulo Freire, como a dialogicidade no processo formativo, a horizontalidade nas relações de ensino, a realidade como ponto de partida do processo de aprendizagem e a problematização como prática geradora de conhecimentos. Tal metodologia proposta pelo PPP perpassará não somente as atividades dos componentes curriculares, mas a totalidade de instrumentos formativos, como estágios, trabalhos de campo, projetos em comunidades, diagnósticos, etc.

A esse respeito o projeto deixa claro que as relações dos estudantes e docentes com a comunidade rural devem ser a base para o aprendizado, pelo diálogo do conhecimento acadêmico-científico com o conhecimento popular.

Cabe destacar que o ponto de partida da construção do conhecimento pretendido neste curso é a realidade, as situações próximas das pessoas, dos educandos, seus contextos socioeconômicos e culturais, as formas de organização da produção e de inserção dos agricultores no mercado. Procurar-se-á inverter neste processo, aquilo que é a marca mais acentuada da formação acadêmica tradicional: partir da teoria, numa estrutura disciplinar com pré-requisitos para se chegar à prática em um segundo momento (PROGRAD/UFSCAR, 2007, p. 12).

O profissional que o projeto propõe formar é um competente técnico, que domina os conhecimentos e práticas para o manejo agroecológico, e, em igual importância, um sujeito crítico, capaz de compreender as dimensões sociais e políticas que envolvem sua atuação e não se paute somente pela técnica. Para tanto o PPP tem uma organização curricular que dá prioridade inicial à áreas do conhecimento que promovam uma reflexão mais geral, para em um segundo

momento haver uma especialização em determinada área de atuação.

Sendo assim o conteúdo presente no currículo do curso está dividido em quatro grandes áreas, a de Ciências Básicas, de Ciências Humanas, Recursos Naturais e Manejo de Agroecossistemas, como apresentadas a seguir.

A área de Ciências Básicas, abarcando disciplinas que apresentem os conteúdos básicos que todos os estudantes precisam desenvolver para se aparelhar para prosseguir os estudos mais especializados da ciência agroecológica. Disciplinas que trazem os fundamentos iniciais, como Física, Química, Matemática, Ecologia, etc, e disciplinas que já iniciam uma especialização inicial que traz fundamentos mais ligados à ciência agrária, como Bioquímica, Fisiologia Vegetal, Sistemática Vegetal, Zoologia, Genética, Microbiologia Geral, etc. O propósito dos componentes desta área é proporcionar os estudos e compreensões introdutórias para outros momentos pedagógicos, onde o aprofundamento em áreas mais complexas dependerão de uma base bastante estruturada nestes fundamentos.

A área de Ciências Humanas se propõe em trabalhar as diferentes abordagens que trazem uma compreensão mais crítica da realidade social, política, econômica, ambiental e produtiva. Para tanto é desenvolvida principalmente a formação para refletir sobre o conhecimento científico, suas abordagens e formas de desenvolvimento, a partir do estudo da filosofia da ciência; e para reflexão sobre a sociedade, de modo a gerar uma aproximação dos debates sobre as relações sociais, os conflitos, as relações de poder e sobretudo as relações sociais do campo determinados pela dinâmica atual do modo de produção capitalista. Com objetivo maior de aparelhar o estudante para interpretar de maneira coerente o mundo em que está presente e poder agir na transformação da realidade, no sentido de construir formas de sociabilidade produtiva no campo que possam dar base para o desenvolvimento da agroecologia em comunidades rurais. São componentes curriculares principais desta área: História da Agricultura, Filosofia da Ciência e Ética, Introdução à Ciência Política, Políticas Agrícolas e Agrárias, Introdução à Sociologia Rural, Organização Social Produtiva, Problematização da Realidade Agroecológica, etc. É preciso fazer o destaque a formações que se propõem em trazer uma compreensão do processo histórico de constituição da realidade atual no campo e as que dirigem os jovens a estudar, problematizar e intervir na realidade.

A área de Recursos Naturais se propõe em trabalhar os fatores ambientais envolvidos na produção de alimentos e na sustentação da sociedade, a partir da

compreensão dos processos ecológicos envolvidos neste processo, assim como introduzir metodologias para interpretação deste ambiente a partir de seus componentes estruturantes. Está dividida em dois blocos, o de diagnose e práticas metodológicas, para a interpretação das paisagens agrícolas e experimentação de métodos de análise das mesmas; e o bloco de manejo e conservação, que propõe trabalhar métodos de manejo e restauração de recursos naturais de ambientes agrícolas, dentre as disciplinas principais estão: Cartografia e Climatologia, Geomorfologia e Pedologia, Fundamentos de Climatologia, Hidrologia e Gestão de Recursos Hídricos, Manejo do Solo e da Matéria Orgânica, etc.

A área de manejo de agroecossistemas apresenta-se como central na formação do curso, pois abrange as abordagens e conhecimentos avançados na área de produção vegetal, animal, extrativista e manejo das mesmas em princípios agroecológicos. É o momento em que o cerne do debate da agroecologia passará conduzir a formação dos estudantes, e neste currículo está organizado de modo a produzir um aprofundamento nas dimensões ecológicas presentes no manejo da terra e da produção de alimentos, na utilização racional dos recursos naturais de forma a garantir a condução de agroecossistemas sustentáveis, que sustentem as necessidades de desenvolvimento humano mantendo um suporte para os processos ecológicos básicos. Conforme relatado no documento são trazidas as áreas essenciais dos campos da engenharia demandados para o debate sobre a produção agrícola e suas necessidades tecnológicas, como a mecanização, as construções, a hidráulica, infraestrutura, etc. São componentes centrais desta área: Agroecologia, Agroquímicos: tecnologias e impactos, Construções e Eletrificação Rurais, Energia e Agricultura, Enfoque Sistêmico na Agricultura, Entomologia, Fisiologia e Nutrição Animal, Fitopatologia, Fitotecnia, Propagação de plantas, sementes e mudas, Genética Animal, Hidráulica e Saneamento, Irrigação e Drenagem, Manejo e conservação de ecossistemas e sistemas agroflorestais, Melhoramento de plantas, Reprodução e Manejo de Espécies Florestais Exóticas e Nativas, Zootecnia, de pequenos, médios e grandes animais, etc.

Nota-se pela análise desta área a dimensão de totalidade presente na formação, algo que é demandado pela ciência agroecológica, na forma como o currículo consegue abarcar as áreas já tradicionais do manejo agrícola, presentes em quase todas as formações em ciências agrárias, ao mesmo tempo que introduz e aprofunda no manejo de produção de alimentos em bases agroecológicas, seja pelo

manejo vegetal, animal e de recursos naturais.

A distribuição dos componentes curriculares é apresentada na grade curricular presente no projeto, trazida para este trabalho em anexo. Ela é dividida em dez períodos semestrais presenciais em tempo integral na universidade, com componentes obrigatórios em cada um, somando número de créditos teóricos e práticos com a carga horária de cada disciplina. A carga horária total do curso, somando-se os componentes curriculares com o Estágio supervisionado, o Trabalho de Conclusão de Curso e as disciplinas optativas totaliza 4160 horas, o que caracteriza o curso dentro da modalidade de bacharelado, no mesmo nível de exigência de carga horária que a engenharia agrônoma.

Algo que é perceptível pela análise da distribuição das disciplinas ao longo do decorrer do curso é a prioridade dada à formação humana e crítica no início da formação. Observando as disciplinas do primeiro semestre fica evidente como o projeto foi pensado para se introduzir a formação através de uma sólida compreensão da realidade social, econômica, política, ecológica que envolve a produção agrícola. Em um segundo momento são trabalhados os fundamentos básicos de áreas prioritárias do conhecimento, e é trazida a centralidade do debate da agroecologia. A partir do segundo ano há um processo de aprofundamento nas áreas mais específicas que estruturam a produção agroecológica e o manejo dos ecossistemas naturais, assim como entram os componentes básicos que estruturam a ciência agrária. Ao final do curso há um período de um ano reservado à realização do estágio supervisionado, que soma um total de 240 horas, onde o estudante desenvolverá uma atividade profissional da área de sua escolha. Além de produzir um trabalho de conclusão de curso, propondo uma investigação dentro dos campos de conhecimento que se desenvolveram ao longo do curso.

Um ponto bastante interessante presente no PPP, no momento em que o projeto apresenta a demanda por recursos humanos, são as necessidades formativas e de compromisso que o projeto aponta, para a garantia da implementação desta proposta e o cumprimento dos princípios, objetivos e da operacionalização da mesma:

Todos os profissionais a serem contratados deverão ter um comprovado embasamento teórico e aplicado em agroecologia em seu perfil e trajetória profissionais, pois se trata de área da ciência que por sua natureza, premissas, pressupostos teórico-conceituais e aplicados, são em muitos casos distintos de orientações e práticas usuais na agronomia convencional (PROGRAD/UFSCAR, 2007, p. 30).

É bem claro no trecho relacionado que há necessidade de docentes que minimamente se orientem pela linha política da agroecologia, de confronto às práticas e conhecimentos da agricultura dominante. Uma proposição do projeto que conduz para a formação de uma equipe que tenha perfil coerente, politicamente e tecnicamente, com a agroecologia, e que deem conta de colocar o projeto em prática e enfrentar os desafios que envolvem uma nova formação com tamanha complexidade de conhecimentos e práticas como é a educação em agroecologia. A proposta traz, inclusive, abertura para contribuição de professores e profissionais externos para ministrarem conteúdos específicos que em muito podem não ser do domínio do corpo docente.

Pela análise do PPP do Bacharelado em Agroecologia percebe-se o investimento bastante compromissado dos responsáveis pela construção do curso, no sentido de estruturar uma formação que fosse de encontro às demandas da agroecologia para dentro da universidade, no ensino, pesquisa e extensão, e que tivesse a possibilidade de criar um território de formação e produção de conhecimento que alavancasse o modelo da agroecologia a partir de sua inserção em uma primeira IFES no país. Tanto os conteúdos programáticos como as metodologias propostas para o desenvolvimento da formação apontam neste sentido, a aplicação dos mesmos na realização deste projeto, em uma conjuntura de nascimento da educação superior em agroecologia, mostrava-se um grande desafio para a universidade.

4.2.2.3 A realização do projeto e a situação atual do curso

Como tratava-se de uma proposta nova para dentro da UFSCAR, e para o ensino superior em geral, a graduação em Agroecologia em nível de Bacharelado foi sendo moldada conforme seu projeto foi sendo colocado em prática e desenvolvendo-se. A realização do projeto então é tratada nesta investigação como processo importante para se compreender os limites e contradições encontrados pela educação em agroecologia em sua forma regular no ensino superior. Trazendo a experiência da UFSCAR como exemplo, de início precisamos contextualizar o chão que esta primeira experiência se deu: o campus de Araras, onde a UFSCAR instituiu o Centro de Ciências Agrárias (CCA). Antes de se tornar campus universitário no terreno localizava-se parte das plantações de café de um empreendimento agrícola denominado Fazenda Santa Escolástica, sendo esta transformada em Instituto de

Açúcar e Alcool (IAA) e passando a elaborar pesquisas avançadas por meio do Programa Nacional de Melhoramento Genético da Cana-de-açúcar, o PLANALSUCAR. A extinção do IAA fez com que a UFSCAR incorporasse a área e transformasse no CCA, iniciando as atividades através de um curso único, o de Engenharia Agrônoma, implantado em 1993 para desenvolver as pesquisas e inovações em genética de plantios de cana de açúcar. Mais tarde surge o Bacharelado em Biotecnologia e o Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural. A partir das diretrizes do REUNI em 2010 foram criados novos cursos, dentre eles o Bacharelado em Agroecologia (UFSCAR, 2017).

Atualmente o CCA é considerado um polo tecnológico de melhoramento genético de cana-de-açúcar do interior paulista, com um campus quase totalmente cercado por canaviais que se estendem por todo o município. No campus há uma rede de laboratórios estruturados para realização de pesquisas de ponta com a cana-de-açúcar, produzindo inovações tecnológicas diretamente voltadas para a agroindústria alcooleira da região. Pela estrutura do campus é possível termos um retrato claro das relações entre as áreas e da situação de desenvolvimento que cada uma está: no prédio central do campus, no alto do planalto que forma o terreno da universidade, estão alocados os cursos de Engenharia Agrônoma e demais da área tecnológica, assim como os laboratórios de pesquisa, todos em prédios bem estruturados e com as instalações adequadas para as atividades de ensino e pesquisa; e no final da encosta ocupada pela universidade encontra-se o Departamento de Desenvolvimento Rural, onde funciona o Bacharelado em Agroecologia, em estruturas reaproveitadas a partir das antigas instalações da fazenda que funcionava no terreno, onde há um conjunto de experimentos e laboratórios instalados, em sua maioria nestas casas. O campus como um todo é ocupado por áreas experimentais, seja de produção vegetal, seja animal, de projetos de pesquisa em biotecnologia, principalmente em engenharia genética, e demais ferramentas usadas na produção de inovações para a grande produção agrícola, em sua maioria demonstrando o alto investimento não somente de financiamento público em pesquisas. É bastante notável como as instalações e as áreas de desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa da agroecologia estão em situação bastante inferiorizada em relação às áreas de desenvolvimento tecnológico, em meio às estruturas e investimentos da universidade, como demonstrado nas imagens em anexo.

Figura 7 – Prédio central do CCA/UFSCAR



Fonte: do autor

Figura 8 – Monocultivo de cana-de-açúcar no CCA/UFSCAR



Fonte: do autor

Figura 9 – Laboratórios de melhoramento genético de cana-de-açúcar no CCA/UFSCAR



Fonte: do autor

Figura 10 – Departamento de desenvolvimento rural no CCA/UFSCAR



Fonte: do autor

É neste importante território de produção de tecnologias e de formação profissional para o a agricultura industrial que a educação em agroecologia passa a ser construída, primeiro a partir da pós-graduação em nível de mestrado, posteriormente através da graduação.

Como afirmamos acima a construção do curso não encontrou muitos problemas no interior da academia. Mas a realização do mesmo, ou seja, a colocação em prática deste projeto nos permite trazer à tona reflexões importantes a respeito dos tensionamentos gerados pela presença da agroecologia na universidade. De início Costa (2016) nos esclarece sobre um limite central colocado para que o projeto político pedagógico do curso tivesse sua concretização da forma como foi pensado, e que estava presente nas perspectivas políticas que ele trazia: a atuação da equipe de docentes que o colocaria em prática. Por conta da dinâmica institucional própria da universidade para o direcionamento de profissionais para atuarem nas formações, e a burocracia própria envolvida no processo de concurso público, a entrada de docentes no programa não ocorreu de forma a garantir uma atuação pedagógica no viés que o projeto demandava. Assim, mesmo realizando as primeiras seleções públicas, dentro de todas as exigências da universidade para tal processo e tendo uma comissão agindo com a adequada ética e rigidez, com docentes de alta qualificação para realizar as bancas para escolha dos profissionais mais capacitados, ainda assim uma boa parte dos docentes que adentraram o programa não tinham o perfil para levar este projeto nos moldes e concepções políticas e pedagógicas que

ele foi pensado. Costa (2016) relata que em seu primeiro período de desenvolvimento, da primeira turma, houve uma série de dificuldades envolvendo a atuação dos docentes, em sua maioria pela não proposição dos mesmos em colocar em prática as propostas pedagógicas do projeto, realizando a formação do componente curricular conforme fosse mais conveniente e muitas vezes não direcionando a ação pedagógica conforme a diretriz elaborada para o currículo do curso e do componente. Por vezes surgiram até problemas mais graves como falta de ética e preparo para o trabalho docente e até conflitos com estudantes. Costa (2016), na condição de coordenador do curso neste primeiro período, explica que teve que lidar com estas situações, tendo que despender grande esforço para mediar os problemas que foram surgindo. A respeito deste processo Costa (2016) reconhece que é bastante complicado encontrar profissionais capacitados e com compromisso político com uma proposta como a do Bacharelado em Agroecologia. Nas primeiras seleções ele até coloca que identificou alguns professores que demonstraram ser mais afinados com a proposta da agroecologia, muitos eram até provenientes dos movimentos sociais, mas acabaram não passando na seleção por não terem conseguido o mesmo aproveitamento e não terem o currículo à altura dos profissionais de larga carreira acadêmica.

De todo modo as primeiras turmas ainda assim tiveram a oportunidade de se desenvolver de maneira a tentar levar a cabo a concepção inicialmente elaborada para a formação. Uma das estratégias iniciais nasceu da disciplina de Avaliação e Manejo de Agroecossistemas, que colocava os estudantes do curso para fazerem uma leitura de realidade, no sentido de compreenderem a fundo os problemas do manejo agrícola da região e elaborassem propostas para intervenção no sentido de iniciar processos de transição agroecológica em diálogo com os agricultores. Este trabalho surtiu um efeito bastante interessante no corpo estudantil, por conta das relações firmadas com as comunidades camponesas, assentamentos, movimentos e instituições que trabalham junto à área rural. As necessidades de apoio técnico para promover mudanças no manejo da terra geraram intensas demandas para o curso, que se estenderam para além da disciplina, mas estabeleceram um contato contínuo dos estudantes com os agricultores, até alguns projetos do CNPQ foram implementados para dar prosseguimento às pesquisas em assentamentos. Esta aproximação e os vínculos criados com os agricultores se mostrou bastante produtivo, no sentido de criar a capacidade de problematizar a realidade e propor mudanças. Costa (2016) expressa como confiava que pelo investimento feito na construção do projeto político

pedagógico, havia a chance de se construir um curso de agroecologia bastante estruturado, no sentido de capacitação técnica, mas com essa capacidade de compreensão sócio-política e de comprometimento com as mudanças propostas pela agroecologia.

Estas primeiras turmas formaram profissionais bem críticos, por conta desse processo, e era evidente a abertura que a universidade dava aos trabalhos de pesquisa e extensão junto às comunidades e assentamentos. A preocupação estava centrada em formar profissionais que tinham esta sensibilidade para com as questões sociais, que soubesse avaliar a realidade e agir sobre ela, mas também, sobretudo, que tivessem alta qualificação técnica, para dar conta das demandas que a agroecologia tem no campo. Costa (2016) coloca que havia ali uma grande possibilidade de criar relações sólidas da universidade com a sociedade rural, os pequenos agricultores, e promover trabalhos amplos de transição agroecológica. Este início de curso, com estes processos, apontava neste sentido.

Mas de todo modo, Costa (2016) reconhece que muitos docentes que assumiram as cadeiras do curso não entraram nessa perspectiva. Muitas contratações acabaram por sufocar estas iniciativas e até a aproximar o curso mais da ciência agrônômica tradicional e a estabelecer a mesma lógica academicista, tecnicizada e sem tanto compromisso social, no ensino, pesquisa e extensão que já era dominante na universidade. Iniciar uma formação com a complexidade e a importância política e social como é este bacharelado exigia muita responsabilidade da equipe que começou o trabalho. A execução do projeto do curso se mostrou bastante problemática neste momento, pois a concepção avançada do PPP, com os instrumentos, metodologias e propostas curriculares que em seu conjunto visavam uma formação mais integral e crítica, com a qualificação técnica avançada para desenvolver o modelo da agroecologia junto às comunidades rurais. A proposta encontrou limites na capacitação insuficiente dos docentes selecionados via concurso público para exercerem tal formação. Em sua maioria tendo uma formação estritamente técnica em ciências agrárias, muitos dos docentes passaram a aplicar o formato convencional de manejo produtivo nos componentes curriculares, não assumindo e desenvolvendo o que o PPP propunha tanto na forma quanto no conteúdo dos componentes. Tal processo produziu a contradição central do curso: o ensino e qualificação das tecnologias da revolução verde e do modelo da agricultura dominante presentes na formação através da atuação docente, fazendo com que a graduação em agroecologia

estivesse próxima dos princípios e práticas da formação em agronomia, esvaziando o conteúdo contra-hegemônico do curso e direcionando-o a atender os ditames do mercado.

Em todo caso, sempre houve uma pressão contínua dos estudantes do curso diante da situação problemática que vivenciavam em sua formação, por conta das situações contraditórias que enfrentam no desenrolar das disciplinas, na relação com docentes, e na estrutura do curso em geral. Dentre as estratégias levadas a cabo pelo conjunto dos estudantes está a criação de formações paralelas, dentro das temáticas e práticas demandadas pelo PPP, mas não colocadas em prática na execução do mesmo, pela situação que relatamos acima. Os cursos de curta duração, vivências, e demais instrumentos elaborados de forma continuada pelo grupo de discentes organizados no Centro Acadêmico Ana Maria Primavesi, o CAAMP, e por outros grupos e coletivos, tem suprido a formação que os estudantes deveriam ter na estrutura de ensino do curso.

Mas a pressão dos estudantes nos últimos anos vem direcionando a crítica à esta situação contraditória de forma mais incisiva, no sentido de tentar propor transformações que possam ir de encontro aos problemas centrais do curso. Deste processo se desenvolveu uma proposta de reformulação do PPP do curso, pela formação de um núcleo de docentes do curso e um grupo de estudantes, que, de maneira coparticipativa, passaram a estudar e avaliar de maneira crítica o PPP, propondo alterações em sua estrutura, desde mudança em sequência de disciplinas até a colocação em prática de proposições presentes na concepção do projeto assim como dos componentes curriculares.

Tal esforço se materializou na realização de uma “I Semana de Agroecologia”, em meados de 2015, organizada pelos estudantes do CAAMP, no sentido de promover uma avaliação e reflexões acerca da situação atual do curso, trazendo representantes dos movimentos sociais do campo, professores de outros campuses, para ajudar a elaborar propostas para o curso, para repensar algumas práticas que não estavam em acordo com a proposta política da do PPP e da própria agroecologia. A partir das proposições houve um reconhecimento do quanto o PPP do curso é avançado, e da necessidade em muito de colocá-lo em prática, tendo abertura do corpo docente para avaliar sua atuação e a organização geral do curso, e repensar muitas práticas que não estavam sendo bem avaliadas. Processo este que representou um avanço para as relações entre estudantes e professores, o que tem resultado em mudanças

importantes para o curso no último período (Xavier et al, 2015).

Atualmente o curso de agroecologia funciona regularmente, ofertando 40 vagas para ingresso anual de novos estudantes, através de seleção pública via Sistema de Seleção Unificada do MEC. Já tendo formado duas turmas de Bacharéis em Agroecologia, estando próximo de formar a terceira, o curso desenvolveu profissionais que seguiram o caminho da pesquisa ou passaram a atuar em campo, através da conquista da possibilidade de serem cadastrados na mesma linha do Conselho Regional de Engenharia e Agricultura, o CREA, que são inseridos os profissionais da Engenharia Agrônômica.

4.3 A agroecologia na universidade: tensionamentos, desafios e contradições

Há um questionamento feito por muitos estudantes e profissionais envolvidos atualmente com a agroecologia, se haveria realmente a necessidade de criação de uma formação em Agroecologia no ensino superior. Tal questão surge exatamente por conta das limitações impostas pela lógica econômica dominante à ciência agroecológica, ao desenvolvimento da produção agroecológica e consequentemente à atuação dos sujeitos graduados em agroecologia. Limitações estas que, muitas vezes, são impostas no sentido de deslegitimar a agroecologia diante do poderio ideológico do modelo dominante de agricultura. Segundo Costa (2010) há um conjunto de acadêmicos que defendiam e ainda defendem a internalização dos paradigmas da agroecologia no interior dos cursos de agronomia tradicionais, visto a lógica do ensino superior de universalidade, e que, por este sentido, as proposições da agroecologia teriam que estar se desenvolvendo dentro das ciências agrônômicas como parte do embate de distintas correntes de pensamento, no processo dialético de encontro e enfrentamento das ideias.

Tal percepção surge no bojo da produção de alternativas à produção convencional, como as já citadas agriculturas ecológicas, que tem o aporte técnico necessário para a produção de alimentos em outra metodologia que não a do pacote dominante do agronegócio. E que, por serem “alternativas”, não enfrentam o modelo de agricultura dominante, mas abrem formas especializadas de produção de alimentos saudáveis que diversifica a indústria de alimentos somente, sem contrapor a produção industrial. Assim sendo tenta-se encaixar a Agroecologia neste mesmo viés, como fragmento especializado da ciência agrária. Mas, como vimos ao longo do

debate teórico, a Agroecologia envolve uma complexidade e uma totalidade que vai muito além de uma simples abordagem tecnológica alternativa. É uma ciência com aporte teórico, técnico e epistemológico para se colocar frente a frente e contrapor a ciência agrônômica tradicional e seu modelo dominante de produção de alimentos. Não há possibilidade de diálogo com a ciência que desde muito pauta-se pelos pressupostos da Revolução Verde e a moderna tecnociência da produção industrial, pela impossibilidade de diálogo, pois a Agroecologia tem sua abordagem científica partindo paradigmas contrapostos ao agronegócio:

[...] o maior empecilho à internalização dos preceitos da Agroecologia nos domínios da Agronomia tradicional seja de ordem paradigmática: o referencial teórico-conceitual e analítico adotado na Agronomia é de natureza cartesiana, especialista, compartimentada, enquanto a Agroecologia prioriza uma matriz teórica holística, interdisciplinar, generalista, totalizante (Costa, 2010, p.26).

A expressão concreta do papel da escola e da universidade nos embates de classes em nossa sociedade torna-se evidente ao olharmos para o processo de construção da educação em agroecologia. Uma construção que não se dá no âmbito do Estado, na implementação da educação pública como direito social, mas que é, em princípio, levada a cabo pelos próprios camponeses em suas lutas por acesso à educação que seja apropriada à realidade do campo. Como nos revela Tardin (2016), é preciso deixar claro que a origem da educação em agroecologia, seja no nível técnico ou superior, em nosso país se dá pelo esforço incansável dos movimentos sociais do campo organizados na Via Campesina, sobretudo o MST. É preciso que haja um reconhecimento desta luta histórica, que se traduz em uma das importantes tentativas de contra-hegemonia na educação brasileira. A primeira escola técnica de agroecologia no Brasil é erguida a partir dos barracos de lona preta dos Sem Terra deste país, e isso é um fato histórico para a educação nacional. O MST sintetiza, a partir desta construção, a capacidade de produzir uma proposta educativa a partir do acúmulo dos conhecimentos e experiências de produção agroecológica em seus assentamentos, o que pode-se reconhecer como um dos mais importantes e representativos acúmulos da agroecologia no Brasil.

As primeiras escolas técnicas de agroecologia, segundo Tardin (2016), inauguram uma “trincheira nova” nas lutas pela educação dos camponeses em nosso país, é um estopim para esta síntese, dos grandes processos da agroecologia e das agriculturas de base ecológica que vem sendo desenvolvidos no Brasil, como processo histórico de afirmação do modo de vida dos povos do campo não só em

nosso país. O reconhecimento desta luta histórica dos movimentos sociais do campo se faz necessário, diante das tentativas de se invisibilizar a ascensão da agroecologia na educação e na ciência, e que hoje toma proporções que há uma década atrás era inconcebível. Um fenômeno resultante da luta travada pelo povo em disputas de classe acirradas no campo brasileiro. A expansão da agroecologia, da formação técnica, até a graduação, o mestrado e recentemente em nível de doutorado é resultado desta luta, é resultado de um esforço inicial que não partiu nem do Estado, muito menos das instituições de educação formal. O rompimento das cercas do latifúndio no campo pelos movimentos camponeses, e a luta por transformações na relação com a terra tem sua expressão na educação a partir do rompimento das barreiras impostas pelo modelo dominante de ciência agrária no ensino técnico e superior, no esforço de construção de uma ciência de bases populares e de posição contra-hegemônica na escola técnica e na universidade. Um feito histórico, de transformação da educação em ciências agrárias na história recente, e que precisa ser avaliado não somente na dimensão nacional, mas em âmbito internacional, no sentido em que as lutas travadas pelos movimentos camponeses na construção da educação em agroecologia em nosso país se refletem e servem de suporte para estas lutas se desenvolverem em outras nações latino-americanas. As experiências brasileiras geram uma onda de criação e consolidação de experiências em educação em agroecologia em toda a América Latina, processo impulsionado pela Via Campesina na constituição dos Institutos Latino-americanos de Agroecologia, as escolas camponesas de agroecologia. Um processo amplo de transformação social recente para o campo, para a educação dos camponeses, que tem o MST como força social a lançar as primeiras sementes, que se ramificaram pelos outros movimentos camponeses, entidades, instituições e universidades do continente. Tendo atualmente uma estrutura que se consolida em articulações nacionais já de grande envergadura, tomando corpo nos eventos e congressos nacionais que reúnem milhares de sujeitos que hoje investem neste projeto, a exemplo da Jornada de Agroecologia da Via Campesina e do Congresso Brasileiro de Agroecologia (Tardin, 2016).

O advento da educação superior em agroecologia, portanto, não é um processo isolado, faz parte de um amplo processo histórico de luta de classes no campo, no enfrentamento do latifúndio e de seu agronegócio pelos camponeses organizados em seus movimentos, e que chega à universidade na forma de uma ciência que surge de demandas concretas de avanço de um modelo de agricultura contra-hegemônico, e

que por isso, necessita de uma forma educativa adequada à estas demandas.

Precisamos inserir este processo em um contexto histórico, e reconhecer que a universidade em que a ciência agroecológica adentra e produz conflitos é uma universidade que foi produzida como palco de intensas disputas entre classes ao longo da história recente. Em diversos momentos as classes trabalhadoras avançaram contra as elites objetivando transformar a universidade, como parte de processos de luta mais ampla por transformação das sociedades. Tal processo é evidente em nosso continente, como é trazido pelas experiências históricas da Reforma de Córdoba no que Mariategui nos revela como sendo um fator preponderante [as lutas pela renovação universidade] para as transformações sociais urgentes na sociedade latino-americana, para a superação da dominação imperialista que estrangulava o desenvolvimento das mesmas. E que trouxe ao debate a partir dos estudos de um conjunto de pesquisadores, como Cunha (2007), Minto (2012), Fávero (2006) dentre outros, sobre as intensas tentativas de transformação da universidade brasileira nas lutas das classes trabalhadoras por renovação desta instituição, em meio às lutas por transformação da sociedade brasileira.

Neste sentido é necessário compreender estas lutas a partir em um contexto em que as relações de poder entre classes dominantes e classes oprimidas muda qualitativamente, no processo recente produzido pela modernidade, conforme Gramsci nos esclarece: a ampliação da democracia com a politização e complexificação da sociedade civil, renovando-se as formas de hegemonia e contra-hegemonia pela politização de frações organizadas das classes trabalhadoras e o exercício de poder das mesmas, que, através de aparelhos privados de hegemonia, passam a gerar forte interferência no funcionamento do Estado com vistas a defender seus projetos de sociabilidade. Ao refletirmos sobre as lutas da classe trabalhadora pela democratização do ensino superior, nas históricas tentativas de transformação da universidade em uma instituição que se torne instrumento de transformação das condições de desenvolvimento das classes oprimidas, podemos compreender como estas lutas se compõem como tentativas de contra-hegemonia na educação, sobretudo no ensino superior.

Sendo assim, o que nos fica claro é que o avanço da educação em agroecologia no ensino superior nos dias atuais se insere nestas históricas tentativas de contra-hegemonia das classes trabalhadoras na universidade. A agroecologia enquanto modelo que faz a contraposição direta à uma forma dominante de agricultura, que

Oliveira (2016) nos esclarece ser uma das principais formas de imposição da hegemonia burguesa a nível mundial, tornou-se uma das mais importantes formas de resistência dos movimentos camponeses, e como já debatemos, é uma das expressões maiores da luta de classes não só em nosso país. As demandas reveladas pelas duas formas de inserção da agroecologia no ensino superior trazem a dimensão deste embate entre classes no campo, em torno de modelos de desenvolvimento do mesmo, para dentro da universidade. Tais demandas que compreendemos estar intimamente ligadas às históricas pautas defendidas pela classe trabalhadora nas tentativas de transformação da universidade, como a democratização do acesso ao ensino superior, a transformação dos métodos e conteúdos das formações, a inserção da universidade e da pesquisa e extensão no processo de transformações sociais, a construção de uma formação superior crítica e com compromisso com as demandas das classes trabalhadoras, etc.

É neste contexto que, por meio deste trabalho, nos propomos em avaliar a educação em agroecologia e sua inserção na universidade, como geradora de disputas de classes no ensino superior. Tal realidade que se revela nas barreiras encontradas pelas formações para desenvolver seus projetos, pelos limites impostos pela estrutura organizativa e institucional das universidades à realização de propostas inovadoras tanto de ensino quanto de pesquisa, e pelas contradições geradas no processo de realização dos projetos de curso elaborados para o ensino superior de agroecologia.

O estudo de caso realizado nos dois cursos torna-se representativo pois nos revelam um conjunto de limites e contradições gerados por manifestações de luta de classe no ensino superior. Tanto a construção de uma graduação regular dentro da estrutura institucional da universidade quanto a construção de uma formação no âmbito popular pelos movimentos sociais e levada para dentro da universidade, estão à mercê destas contradições.

Nos resultados deste trabalho nos é evidente uma das mais preocupantes contradições presentes no desenvolvimento das formações em agroecologia, expressão direta do conflito entre os modelos de produção agrícola, e em maior âmbito, da luta de classes no interior da academia. Por demarcar sua posição contra-hegemônica frente ao modelo dominante de agricultura que domina a formação e a produção de conhecimento das ciências agrárias tradicionais, a educação em agroecologia tende a enfrentar estes tensionamentos em diferentes processos a partir

de sua inserção no ensino superior. A contradição se revela conforme estas estruturas consolidadas de poder determinam a lógica organizativa e institucional da universidade, e incidem sobre as práticas pedagógicas, expressando o quanto a universidade é um importante aparelho hegemônico das classes dominantes, neste caso das elites ruralistas, na implementação de seu modelo de agricultura.

Um dos limites centrais que trouxemos à tona a partir da análise dos PPP e das narrativas coletadas dos entrevistados tem relação com a atuação docente nas formações em agroecologia. Apesar dos PPP serem estruturados a partir de concepções claramente contra-hegemônicas em relação à agricultura industrial, e conterem um arcabouço bastante amplo e solidamente embasado na organização curricular e nos conteúdos dos componentes da mesma, abarcando a complexidade e interdisciplinaridade necessários à formação em agroecologia, ainda assim a realização dos projetos de curso se mostrou bastante conflituosa e contraditória. Além da verdade as propostas pensadas para desenvolver o ensino e os conteúdos e métodos construídos para a implementação dos componentes curriculares ao serem colocados em prática não se desenvolvem conforme foram elaborados. Mesmo sabendo que entre a idealização do projeto de curso e a sua concretização na realidade há uma série de conformações e adaptações necessárias, ainda assim em sua maioria as proposições foram se desenvolvendo de modo bastante destoante da diretriz do PPP e em muitas das vezes de forma até totalmente contrária à mesma.

Esta contradição foi observada principalmente no caso da graduação regular em agroecologia da UFSCAR, onde este processo contraditório está exposto de maneira mais evidente por conta dos limites colocados pela burocracia e pelo rito institucional no direcionamento de docentes para atuação nos cursos. Além dos problemas já conhecidos na atuação docente em formações novas como a agroecologia, como a deficiente capacitação para o desenvolvimento dos conhecimentos e práticas novos no meio acadêmico e científico, e que são demandados pelo currículo, dentre outros fatores, precisamos trazer ao centro desta crítica um problema cadente que envolve as concepções político-pedagógicas e o excesso de autonomia presentes na atuação de muitos profissionais de ensino das IES. Muito do que reconhecemos aqui como “desvios” da posição de ética e responsabilidade com a atuação docente acaba se expressando em posicionamentos bastante comuns na academia, como a arrogância e o autoritarismo na relação pedagógica, no momento em que o docente que tem determinada especialidade em

uma área do conhecimento é direcionado a atuar, ou assume por concurso, em determinados componentes curriculares que destoam de sua área, e, por conveniência, liquidam o currículo [um documento que expressa uma construção histórica dentro de cada área do conhecimento] e aplicam conteúdos e práticas totalmente divergentes do que é proposto pelo projeto do curso para a disciplina. Tal situação pode se dar também, em sua maioria, por conta de concepções contrárias aos conhecimentos propostos pela disciplina ou mesmo até pelo curso, expressão de posicionamentos políticos divergentes à concepção paradigmática não só do curso, mas o da ciência agroecológica em si.

Assim, no interior da graduação em agroecologia, vemos importantes áreas do conhecimento agroecológico presentes no currículo dos cursos [que necessitam de um esforço grande da universidade em desenvolver tecnologias e profissionais capacitados para a transição agroecológica dos sistemas produtivos, e produzir formas de relação da sociedade com a natureza mais sustentáveis] serem silenciadas, liquidadas, e em seu lugar a reafirmação e legitimação dos conhecimentos e tecnologias dominantes da agricultura. Este processo se insere nas tensões criadas pela tentativa de quebra da lógica educativa presente no modelo de ensino superior atual em nosso país e no mundo, que como debatemos a partir de Paula (2009) imprime uma lógica empresarial para a formação superior e coloca a universidade como mais um investimento de mercado. Ou seja, por meio de um ensino tecnicista, instrumental e totalmente voltado para um sentido empreendedor e competitivo, a universidade é transformada em um centro formador de força de trabalho especializada para o mercado e em fornecedora de inovações tecnológicas para a produção capitalista. Os currículos dos dois cursos analisados forçam uma resistência à esta lógica, ao criar componentes curriculares e a trabalhar métodos que vão de encontro à uma formação mais crítica e humana, e que produza cidadãos que tenham a capacidade de pensar de maneira autônoma a realidade, e não somente de operar ferramentas produtivas.

De todo modo, as contradições observadas tendem a converter a formação para outro âmbito, no momento em que a qualificação para o exercício da agricultura agroecológica se volta para a lógica de ensino tecnicista, empreendedor e competitivo por seguir a lógica da universidade. Como resultado temos um profissional formado que irá se pautar pela lógica de mercado ao exercer sua atividade profissional, fazendo da produção agroecológica mais uma forma de exploração da terra, da

natureza e do trabalho para a geração de capital. Uma contradição que já é presente em grande amplitude, que não é somente gerada pelo processo formativo, mas por um conjunto de estratégias de mercado para retirar a agroecologia de seu papel de confronto direto com a agricultura dominante, como projeto de transformação estrutural das relações entre os homens e estes e a natureza, de renovar a forma de se produzir alimento, enfim, de retirar a agroecologia do campo da luta de classes e conformá-la ao mercado, como mais uma alternativa de produção de alimentos acessória à agricultura industrial. Observamos este processo já em amplitude a partir da ascensão do mercado de alimentos orgânicos, onde a agroecologia se insere como tecnologia produtiva em um nicho altamente lucrativo da economia. A Via Campesina recentemente criticou a apropriação da agroecologia pelo mercado através das políticas públicas criadas por governos para impulsionar a produção de alimentos saudáveis, e que acabam criando ferramentas para impulsionar o empreendedorismo empresarial para dentro da produção agroecológica, processo este que é contrário ao projeto político que a agroecologia vem construindo historicamente (Pacheco, 2017). Por estas e outras contradições, compreendemos como a educação em agroecologia é conduzida à tornar-se formação comportada à lógica dominante do mercado de alimentos, no sentido em que Neves (2005) nos esclarece que por meio de uma pedagogia da hegemonia o Estado tende a produzir o consenso na sociedade civil, mediando o processo de reprodução e ampliação do capital para a agricultura mesmo diante de formas de resistência de movimentos contra-hegemônicos, como é a construção da agroecologia pelos movimentos sociais do campo.

A respeito desta contradição precisamos levar em conta os cursos construídos pelos movimentos sociais do campo, a exemplo do curso investigado neste trabalho, o curso de Tecnologia em Agroecologia da ELAA. Como vimos em sua dinâmica de organização do quadro docente do curso, o movimento social tem a possibilidade de direcionar profissionais capacitados e com posição política que vai de encontro ao projeto do curso e da própria ciência agroecológica, pela abertura que os cursos pelo PRONERA dão à contratação da equipe docente, por abertura de editais para contratação temporária e que tem uma seleção menos burocratizada como a da contratação de docentes definitivos para as IES. Através do diálogo com os educadores, direcionando-os a concorrer à seleção, e em muito pela abertura que muitos destes docentes dão à contribuição de outros educadores na execução dos componentes curriculares juntamente com o responsável pelos mesmos, os

movimentos conseguem manter um quadro de profissionais que garante um direcionamento político pedagógico para a formação que cumpra as necessidades tanto do projeto do curso quanto do próprio movimento. Por este processo os cursos de agroecologia do PRONERA têm garantido a formação de um grande número de profissionais, com a qualificação necessária para dirigir os processos de transição agroecológica em seus assentamentos e comunidades, ao mesmo tempo que se somam no esforço de luta contra-hegemônica para alavancar o modelo da agroecologia frente à agricultura dominante.

De todo modo há fragilidades bastante evidentes nesta formação, uma das delas se revela ao levarmos em conta que o curso aqui analisado se constituiu em meio à um processo de requalificação do ensino superior brasileiro, pelo REUNI, em que as formações tornaram-se menos estruturadas, com menos exigências de carga horária para se desenvolverem como é o caso do fenômeno de aligeiramento do ensino superior que Leher (2011) denomina por “educação superior minimalista”. Uma formação complexa como é a demandada para a agroecologia necessitaria de uma estruturação mais abrangente em seu currículo, e acaba tendo que se encaixar neste formato “minimalista” e se adaptar às exigências do mesmo. Uma outra limitação presente neste processo é o fato de o PRONERA não constituir cursos regulares, somente projetos especiais de formação, que em sua maioria não passam de uma turma apenas. Mesmo que haja uma facilidade em direcionar profissionais capacitados para operacionalizar o curso, ainda assim há uma contradição presente neste processo, pelo fato de não se garantir a formação de uma equipe docente permanente, que possa pensar os cursos de maneira integrada, promover o necessário debate pedagógico da atuação e garantir a interdisciplinaridade pelo contínuo diálogo entre as áreas de formação.

Eis aí uma fragilidade presente nas formas de execução de projetos educativos pelos movimentos sociais, por não haver acesso à uma estrutura de ensino superior consolidada no meio social, mas somente pela abertura brechas para a inserção temporária e precária de camponeses na estrutura oficial de educação do Estado. Sendo o PRONERA um programa de governo, não há garantia nenhuma de consolidação das formações, que, por mais que democratizem o acesso de acampados e assetados à universidade, e de colocar para atuar em campo uma infinidade de profissionais provindos das áreas de assentamento, ainda assim são formações que não estão no campo dos direitos, e não se universalizam. Não se

consolida uma escola ou universidade a partir deste programa, temos apenas o atendimento parcial e efêmero de necessidades formativas das classes desfavorecidas do campo.

O fato de tratar-se de um programa de governo para a educação superior dos camponeses, que depende de articulação dos movimentos para pleitear recursos do Estado e administrá-los na implementação de cursos que ficam presos às limitações que relacionamos acima, concordamos com Bogo (2017) que as formações em agroecologia conquistadas pelos movimentos sociais através do PRONERA podem servir ao Estado como forma eficiente de amansamento das lutas por transformações estruturais na universidade, realmente democratizando o acesso à mesma aos camponeses, e de lutas mais amplas como a Reforma Agrária. Ao invés disso os movimentos sociais permanecem a reboque de financiamentos e programas, administrando poucos recursos dentro da burocracia estatal para apenas remediar as injustiças e não atacá-las em sua essência.

A bem da verdade a educação superior em agroecologia construída pela ELAA nos revela uma situação que está presente em todas as experiências construídas pelos movimentos sociais do campo para a formação dos camponeses: uma condição marginal em relação à estrutura de educação pública de nosso país, principalmente se levarmos em conta a o ensino superior. Esta condição por si só reflete uma manifestação da luta de classes no campo da educação, de uma primeira fase de negação total do acesso à formação superior a populações pobres do campo, passamos à uma fase de cessão de migalhas do Estado para a formação escolar dos camponeses, através dos frágeis programas de governo que não tem possibilidade de consolidar uma estrutura educativa regular e permanente de ensino superior voltada para a formação do povo do campo. Analisando a fundo estas formas de educação gestadas pelas classes populares, sejam as propostas educativas para formação básica, técnica ou superior dos sujeitos do campo, que se estruturam para uma formação mais crítica e voltada para os interesses destas classes, todas elas são tratadas como parasitas tentando se instaurar em um sistema de educação pública organizado e controlado pelo Estado brasileiro. Sendo o Estado burguês um instrumento de poder das classes dominantes, sobretudo das elites ruralistas em nosso país, este sempre minimizará ao máximo tais propostas educativas, mantendo-as somente como formas precárias e assistenciais. Não dando base para que as mesmas se constituam de maneira formal na estrutura educativa pública, como direito

social de todos os sujeitos do campo.

Por fim, ao realizar este trabalho avaliamos que os cursos analisados estariam entre os mais importantes para se pensar o processo de inserção da agroecologia na universidade por conta dos atores envolvidos na construção dos mesmos. Do que evidenciamos, desde uma das contradições centrais que este trabalho levanta a partir da inserção regular da agroecologia no ensino superior, e sua conformação à lógica operacional da universidade, imprimindo seus resultados para o modelo agroecológico ser convertido em meio de acumulação capitalista; até as precariedades impostas aos movimentos camponeses ao construírem as formações de fora para dentro da universidade, os exemplos que trouxemos dos estudos de caso tornam-se representativos para se pensar, criticar e avaliar a constituição da formação superior em agroecologia em outras IES do país.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A agroecologia é uma ciência jovem a adentrar a academia, a ocupar os espaços de ensino, pesquisa, extensão e produção de conhecimento na universidade brasileira. Ela se constitui como ciência de uma produção agropecuária sustentável, que tenha real possibilidade de se adequar à capacidade suporte dos ecossistemas e garantir a demanda de alimentos para o sustento da sociedade. Além de tudo ela se compõe como projeto central de luta de movimentos sociais do campo na construção de um modelo de agricultura contra-hegemônico ao modelo convencional.

Como ciência de um modelo contra-hegemônico de agricultura a agroecologia, além do desafio de promover o processo de transição agroecológica da produção agropecuária, precisa se compor como proposta legítima e viável de desenvolvimento do campo, seja no meio acadêmico-científico, seja no meio socioeconômico e produtivo. Sendo assim a agroecologia reflete um projeto de campo e de sociedade, tendo que se constituir na dinâmica de funcionamento do modo de produção capitalista. E, assim como outras formas de ação contra-hegemônica, seu movimento se dá pela contradição, ou seja, a agroecologia avança tanto em espaços de resistência à lógica da economia capitalista, quanto se adequa à esta lógica, criando novos nichos de mercado. A ciência agroecológica ao se desenvolver tem, assim como outras áreas do conhecimento, demandas sociais, econômicas e políticas que se refletem na produção do conhecimento e na formação dos sujeitos a partir da universidade. Neste sentido as formações em agroecologia podem ser direcionadas por estas demandas, e desenvolver-se a partir do mercado e da produção, no sentido de desenvolver tecnologias cada vez mais avançadas na produção de alimentos fora do circuito da agricultura industrial, e desenvolver-se para cumprir as demandas de desenvolvimento do projeto político levado a cabo por movimentos sociais do campo.

A ascensão da agroecologia enquanto ciência acadêmica torna-se uma necessidade urgente, para sustentar sua consolidação como modelo contra-hegemônico de agricultura na luta empreendida pelos movimentos camponeses contra o modelo dominante. Para tanto há a necessidade de desenvolver cientificamente os saberes acumulados historicamente pela agricultura camponesa, sendo que para isso a agroecologia precisa se compor como ciência legítima e autônoma frente a agronomia tradicional. Temos claro acordo com os movimentos

sociais do campo e o conjunto dos profissionais que constroem a agroecologia de que ela é hoje a expressão mais importante que reúne os movimentos de contra-hegemonia à agricultura industrial.

A agroecologia emerge como ciência contra-hegemônica em uma universidade prenhe de conhecimento crítico, que tenha lastro na realidade e se faça comprometido com a transformação social. Ela gera tensões por exigir da universidade o “sopro criador” que Mariátegui (2012) nos revela ao refletir sobre o verdadeiro papel desta instituição, de se fazer um ambiente fecundo de ideias avançadas, renovadoras e que se mantenha viva diante dos desafios do nosso tempo histórico. A agroecologia é a expressão destes desafios, da necessidade de renovar, de reestruturar por inteiro as relações da sociedade com a natureza, que na forma atual tem tanto nos ameaçado. As lutas travadas na universidade ao longo da história sempre tiveram o desafio de enfrentar o aparelhamento do ensino superior pelas classes dirigentes, que sempre mantiveram o potencial transformador da universidade silenciado. A dimensão que estas lutas tomam a cada momento refletem a capacidade da sociedade civil organizar-se, através de seus aparelhos de exercício da contra-hegemonia, e enfrentarem as injustiças e contradições sociais, e em meio à ascensão das lutas em cada conjuntura, a universidade torna-se parte delas, torna-se palco delas, como afirma Chauí (2017). Como reflete Minto (2012) a universidade pode estar aparelhada pelas elites, servindo de maneira eficiente para sua reprodução social, assim como ela pode tornar-se instrumento de transformação social, conforme as classes populares passam a avançar nas lutas e conquistas (grifo nosso).

A educação em agroecologia se coloca em posição de enfrentamento às estruturas dominantes de classe presentes na universidade, por suas necessidades formativas ela exige uma universidade que se volte para os problemas da sociedade e que produza formas de ensino, conhecimento e atuação que impulsione os processos de transformação social. Ela gera tensionamentos que por vezes podem surtir em avanços não só para a formação em agroecologia, mas para o conjunto da universidade, no sentido de se questionar e transformar sua lógica de ensino e produção de conhecimento, conquanto as demandas populares vão se fazendo presentes e ocupando estes espaços. Mas em muito estes tensionamentos acabam surtindo em retrocessos, como ficou claro no estudo promovido, com os limites e contradições gerados e que podem resultar em uma reafirmação da lógica dominante da universidade, levando as formações construídas pelas classes populares, como é

o caso da agroecologia, a adaptar-se à lógica de mercado, conquanto o ensino seja conformado à uma tendência tecnicista, empreendedora e competitiva presente no ensino superior.

Quando não enfrenta diretamente as estruturas de poder consubstanciadas na lógica de funcionamento do ensino superior, tentando transformá-las para que produza a formação e a pesquisa demandadas para a sociedade, as propostas educativas construídas pelos movimentos sociais acabam ficando reféns do Estado para se realizarem, por estarem na marginalidade do sistema educativo público. E mesmo que haja um esforço de se construir propostas consolidada de educação, elas não acabam passando de tentativas de contra-hegemonia, por não se estabelecerem de fato e ficarem dependentes de programas de governo para existirem, como é o caso das escolas populares do MST.

Mas, de todo modo, mesmo frente às contradições aqui apresentadas, é preciso levar em conta que ao longo da última década assistimos à ascensão de uma ciência que mal era conhecida na universidade, no meio profissional e no campo, e que hoje se estrutura de maneira consolidada em todos os espaços sociais. De fato, precisamos reconhecer que o esforço histórico dos movimentos sociais ligados à Via Campesina em estruturar a agroecologia como modelo central de contra-hegemonia ao agronegócio, e de colocar um investimento grande na criação das primeiras experiências de educação técnica e superior em agroecologia de nosso país, que se refletiram em todo o continente, são processos que representam um dos maiores tensionamentos de classe promovidos pelo campesinato no período recente. Levando em conta a dimensão que tomou a luta dos movimentos sociais do campo, a nível internacional, através da articulação da Via Campesina, e da força política que a ascensão do modelo da agroecologia produziu para o campesinato no momento em que a indústria de alimentos torna-se mundializada e compõe um império empresarial que ameaça o modo de vida dos camponeses de todo o mundo.

O estopim dado pelo MST na constituição das primeiras escolas técnicas de agroecologia gerou um movimento que se expandiu de forma ampla, a agroecologia tomou uma envergadura tão sólida na atualidade que se tornou irrefreável sua constituição enquanto modelo popular de produção de alimentos a fazer frente ao modelo industrial. Em uma importante reflexão, Tardin (2016) nos diz que este processo chegou em um ponto “clímax dinâmico”, onde podem até haver retrocessos, ceifamentos dos potenciais da agroecologia, mas jamais haverá possibilidade de frear

ou aniquilar a ascensão da agroecologia e sua força social, pela estrutura de forças internas que ela criou ao longo destes anos e que se traduz em uma sustentação sólida e em uma resiliência capaz de resistir mesmo diante dos mais poderosos movimentos das elites agrárias. Tardin (2016) chega à conclusão que:

[...] na atual conjuntura de luta de classes, a utopia da emancipação das classes subordinadas e exploradas, já se inclui a dimensão ecológica da vida e a expressão concreta dela é a agroecologia, como uma grande área do conhecimento que orienta não somente os camponeses, mas toda a sociedade à essa emancipação da alienação burguesa das relações sociais e das relações com a natureza.

A construção da educação em agroecologia e seu desenvolvimento no ensino técnico e superior, mesmo com todas as limitações, embates e contradições, resultou em uma confiança maior dos movimentos camponeses na capacidade transformadora da agroecologia, de este modelo se compor como força motriz da transformação social no tempo recente, e que, como afirma Tardin (2016), uma força social que não há mais possibilidade de ser freada ou silenciada.

Uma convicção presente na perspectiva de muitos que tem batalhado para construir a educação em agroecologia, e que é expressa pelas palavras de uma das pesquisadoras que mais contribuiu para a ascensão e consolidação da ciência agroecológica no tempo recente, Ana Maria Primavesi, em diálogo com Tardin, ao presenciar o desenvolvimento da primeira turma de ensino superior de agroecologia do país na ELAA: *“agora eu tenho certeza que a agroecologia não tem volta.”*

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Virgínia de Almeida. Educação em agroecologia – que educação para a sustentabilidade? **Revista Agriculturas**: experiências em agroecologia, v. 7, n. 4, p. 29, 2010.
- ALMEIDA, Silvio Gomes de. Construção e desafios do campo agroecológico brasileiro. In PETERSEN, Paulo. (org.) **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009. 168 p.
- ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 400 p.
- ALTVATER, Elmar. Existe um marxismo ecológico? In BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (org.). **A teoria marxista hoje**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- ÁLVAREZ ARAGON, Virgílio. La agenda incumplida. La Reforma Universitaria de Córdoba en Guatemala. In: SADER, Emir; ABOITES, Hugo; GENTILI, Pablo (comp.). **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después**. Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luis Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2016.
- BALLA, João Vitor Quintas; MASSUKADO, Luciana Miyoko; PIMENTEL, Vania Costa. Panorama dos cursos de agroecologia no Brasil. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 9, n. 2, p. 3-14, 2014.
- BOITO JUNIOR, Armando. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. In: **Fórum Econômico da Faculdade Getúlio Vargas**, 2012.
- BOGO, Ademar. Educação do campo em tempos de produção de mercadorias especiais. Disponível em: <www1.ufrb.edu.br/educacaodocampo/>. Acesso em 22 de junho de 2017
- BRAVO, Elisabeth. La biodiversidad y la soberanía. In: ACOSTA, Alberto; MARTINEZ, Esperanza. (Org.). **Soberanías**. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2010. p. 115-126.
- BROCH, Alberto; TARTELI, Altemir; STÉDILE, João Pedro. Agroecologia e os movimentos sociais do campo. In PETERSEN, Paulo. (org.) **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009. 168 p.
- CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no Meio Rural: traços de uma trajetória. In: Therrien, Jacques & Damasceno Maria Nobre (Coords). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, p.15-40, 1993.
- CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão

Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p.

CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, Paulo. MST, Universidade e pesquisa: principais desafios do momento atual. In: CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, Paulo (orgs). **MST, Universidade e Pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 1ª ed., 2014. 261 p.

CALDART, Roseli. Educação do campo e agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida! Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/301416870/Escolas-Do-Campo-e-Agroecologia-Roseli-Fev16-1>> Acesso em 09 de jun de 2017.

CARSON, Rachel. **Primavera Silenciosa**. 3ª reimp. São Paulo: Editora Gaia, 2013.

CHAUÍ, Marilena. Universidades devem entender que fazem parte da luta de classes. Brasil de Fato. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/04/04/marilena-chauí-universidades-devem-entender-que-fazem-parte-da-luta-de-classe/>>. Acesso em 04 de mar de 2017.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. Folha de São Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_3.htm>. Acesso em 22 de fev. de 2017.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins de. Campesinato. In: CALDART, Roseli Salete et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p.

COSTA, Manoel Baltasar Baptista da. Entrevista I [ago. de 2016]. Entrevistador: Gabriel Troilo. São Paulo, 2016. 1 arquivo .mp3 (25,22 min.).

COSTA, Manoel Baltasar Baptista da. Formação Superior em Agroecologia: a experiência da Universidade Federal de São Carlos. **Revista Agriculturas: experiências em agroecologia**, v. 7, n. 4, p. 29, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, CYNTHIA GREIVE; DE FARIA, LUCIANO MENDES. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas. 3ª ed. [revista]. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

DANTAS, Gilson. Marxismo e ecologia: uma relação dialética. In: DA SILVA, Michel Goulart (Org). **Marxismo e natureza: ecologia, história e política**. Pará de Minas: Virtual Books, 2010. 163p.

DESMARAIS, Annette Aurélie. SOARES, Carlos Alberto Silveira Netto (trad.). *A Via Campesina: a globalização e o poder do campesinato*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Expressão Popular. 1ª ed. 2013, 338 p.

ELAA. Escola Latinoamericana de Agroecologia. Experiências Camponesas de Agroecologia. Lapa: nov. 2009.

ELAA. Escola Latinoamericana de Agroecologia/ Galeria de imagens. Disponível em < <https://elaa.redelivre.org.br/galeria/>>. Acesso em 21 de maio de 2016.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. *In*: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, p. 197-215, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. *In*: SAQUET, Marcos Aurelio. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, p. 197-215, 2009.

FERNANDES, Bernardo Fernando. Disputas territoriais entre movimentos camponeses e agronegócio. *In*: AYERBE, Luiz Fernando. **Territorialidades, conflitos e desafios à soberania estatal na América Latina**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2ª Ed, 1971, 143 p.

FERNANDES, Florestan. Reflexão sobre as revoluções interrompidas. *In*: **Poder e contrapoder na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1981, 120 p.

FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1979.

FOSTER, John Belamy. **A Ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Trad. Maria Teresa Machado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 418p.

FOSTER, John Belamy. Marx e o meio ambiente. *In*: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Belamy (orgs.) **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora**. Perspectiva, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. 2. ed. Porto Alegre: Universidade–Editora da UFRGS, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. V. 2: Os intelectuais e o princípio educativo Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IASI, Mauro Luiz. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

IFPR. Matriz Curricular do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia. Coordenação de Cursos. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/cursos-superiores>>. Acesso em 20 de ago de 2016.

JARDIM, Claudia. Chavez: o militar socialista que transformou a Venezuela. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/03/130103_obituario_chavez_cj.shtml?print=1>. Acesso em 01 de set. de 2017.

JORNADA DE AGROECOLOGIA. Sobre as Jornadas de Agroecologia. Disponível em: <http://jornadaagroecologia.com.br/?q=node/1>, acesso em 10 de mar. de 2013.

LA VIA CAMPESINA. Declaracion de Bangalore, 2000. In: DESMARAIS, Annette Aurelie. **La Via Campesina, Globalization and the Power of Peasant**. Madrid: Editorial Popular S.A. 2007.

LANDINELLI, Jorge. Trazos del Movimiento Reformista Universitario en Uruguay. In: SADER, Emir; ABOITES, Hugo; GENTILI, Pablo (comp.). **La reforma universitaria**. Desafíos y perspectivas noventa años después. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

LEHER, Roberto. Educação superior minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente. In: ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES DE DIREITO, v. 32, p. 3-13, 2011.

LEHER, Roberto. Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos. Um acontecimento fundacional para a universidade latino-americanista. In: SADER, Emir; ABOITES, Hugo; GENTILI, Pablo (comp.). **La reforma universitaria**. Desafíos y perspectivas noventa años después. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

LEITE, Denise. Manifesto dos Estudantes de Córdoba. Aos Estudantes, Homens e Mulheres Livres da América no Século XXI. In: SADER, Emir; ABOITES, Hugo; GENTILI, Pablo (comp.). **La reforma universitaria**. Desafíos y perspectivas noventa años después. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

LEITE, S. C. **Escola rural: políticas educacionais e urbanização**. São Paulo: Cortez, 1999.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo: ensaio popular**. São Paulo: Expressão Popular. 1ª ed. 2012, 176 p.

LESSA, Sergio. **Abaixo a família monogâmica**. São Paulo: Instituto Lukács, p. 112, 2012.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 128p.

LÓPEZ SEGRERA, Francisco. Autonomía y reformas. Cuba y la Reforma de Córdoba. *In*: SADER, Emir; ABOITES, Hugo; GENTILI, Pablo (comp.). **La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después**. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

LUTZENBERGER, J.A. O absurdo da agricultura moderna. Porto Alegre: UMA – Universidade Livre da Mata Atlântica, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARIATEGUI, José Carlos. A crise da universidade: crise de professores e crise de ideias. *In*: NOVAES, Henrique T. **Reatando um fio interrompido: a reação universidade-movimentos sociais na América Latina**. São Paulo: Expressão Popular. 1ª ed. 2012, 336 p.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular, 2ª ed., 2010, 336 p.

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da terceira via. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. *In*: BOGO, Ademar (org.). **Teoria da Organização Política: escritos de Engels, Marx, Lênin, Rosa, Mao**. São Paulo: Expressão Popular. 2ª ed. 2010, 384 p.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 2a ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2010.

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. **História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea**. Tradução de Claudia F. B. Ferreira. São Paulo: Editora Unesp. Brasília, DF: NEAD, 2010. 569 p.

MINTO, Lalo Watanabe. A educação superior na particularidade do capitalismo brasileiro: sentido histórico e questões para os movimentos sociais. Seminário nacional de estudos e pesquisas história, sociedade e educação no brasil, v. 9, 2012.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. 326f. Diss. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2011.

MOLINA, Monica C.; ANTUNES-ROCHA, Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores—reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MONCAYO, Víctor Manuel. Permanencia, continuidad y cambio del movimiento universitario.(Reflexiones a propósito de la evocación de la Reforma de Córdoba). *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, 312 p.

MST. 4º Congresso Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Disponível em <<https://mst.org.br/download/4o-congresso-nacional-do-mst-reforma-agraria-por-um-brasil-sem-latifundio/>>. Acesso em 21 de jul. de 2017.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012, 288 p.

NOVAES, Henrique T. **Reatando um fio interrompido: a relação universidade-movimentos sociais na América Latina**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, 335 p.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. Estudos Avançados, vol. 15, n. 43, 2001

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A mundialização da agricultura brasileira**. São Paulo: Iandê Editorial, 2016, 545p.

ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PACHECO, Iris. Via Campesina critica apropriação da agroecologia pelo capital. Página do MST. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/26/viacampesina-criticaaapropriacaodaagroecologiaapelocapital.html>>. Acesso em 27 de jul. de 2017

PAULA, Maria de Fátima. A Formação universitária no Brasil: concepções e influências. Avaliação: Revista da Avaliação da Universidade Brasileira, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

PEREIRA, Viviane Camejo. Agrobiodiversidade ameaçada: os direitos dos agricultores e os riscos da contaminação transgênica. Desenvolvimento, agricultura e sustentabilidade (DERAD105), p. 75, 2016.

PERICÁS, Luis Bernardo. **Mariátegui e a questão da educação no Perú**. São Paulo: Lua Nova, 68: 169-204, 2006.

PLOEG, Jan Douwe van der. Sete teses sobre a agricultura camponesa. *In*:

PETERSEN, Paulo (org.). **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. (tradução José Severo de Camargo Pereira). São Paulo: Ática, 1983.

PONKO, Marcela; FONTES, Virginia. Hegemonia. *In*: CALDART, Roseli Salete et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p.

PROGRAD/UFSCAR. Projeto político-pedagógico de bacharelado em Agroecologia. São Carlos: Centro de Ciências Agrárias, agosto de 2007. 132 p.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional. *Revista Sociedade e Estado*, v. 19, n. 1, p. 253-254, 2004.

RIBEIRO, Darcy. **UnB, invenção e descaminho**. Avenir Editora, 1978.

ROSSET, Peter. A territorialização da Agroecologia na disputa de projetos e os desafios para as escolas do campo. RIBEIRO, DS; TIEPOLO, EV; VARGAS, MC; SILVA, NR. **Agroecologia na Educação Básica**. Questões propositivas de conteúdo e metodologia. São Paulo: Expressão Popular, p. 117-126, 2017.

SADER, Emir; ABOITES, Hugo; GENTILI, Pablo (comp.). **La reforma universitaria**. Desafíos y perspectivas noventa años después. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

SADER, Emir (Org). **Gramsci: poder, política e partido**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SADER, Emir; ABOITES, Hugo; GENTILI, Pablo (comp.). **La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después**. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

SAFATLE, Vladimir. Por uma formação integral. *Revista Educação Superior*. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/porumaformacaointegral/>>. Acesso em 28 de mar. de 2017.

SAYÃO, Roseli. De nada adianta excelente técnica, se for deficiente na formação humana. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/roselysayao/2017/06/1894217-de-nada-adianta-excelente-tecnica-se-for-deficiente-na-formacao-humanista.shtml>>. Acesso em 2 de jun. de 2017.

SEVILLA GUZMÁN, Eduardo; GONZÁLEZ DE MOLINA, Manuel. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005. 96 p.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação

universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SILVA, Valter Israel da. Dez anos do Plano Camponês. Disponível em: www.mpabrazil.org.br/download/file/fid/8003. Acesso em 15 de jul. de 2017.

TARDIN, José Maria. Entrevista II. [nov. de 2016]. Entrevistador: Gabriel Troilo. Monte Santo, 2016. 1 arquivo .mp3 (1h, 40min e 31s).

TRANSPADINI, Roberta. Assembléia popular: a formação política. São Paulo: Caderno de Debates da IV Assembléia Nacional da Consulta Popular, 2010.

TROILO, Gabriel. A agroecologia no desenvolvimento da agricultura familiar: avanço ou retrocesso para a organização da classe trabalhadora do campo. 2013. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2013.

TOLEDO, Víctor Manuel; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2015.

TÜNNERMANN, C. B. La Reforma de Córdoba: Vientre fecundo de la transformación universitaria. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (comp.). **La Reforma Universitaria**. Desafíos y perspectivas noventa años después, p. 16-19, 2008.

UFSCAR, Universidade Federal de São Carlos. Centro de Ciências Agrárias - História. Disponível em: <<https://www.cca.ufscar.br/historia-2/>>. Acesso em 20 de jul de 2017.

XAVIER, Marcelo et al. Construindo a participação estudantil no bacharelado em Agroecologia da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar: desafios e potencialidades – Araras, SP, 2015. In: Congresso Brasileiro de Agroecologia. 9. Cadernos de Agroecologia, v. 10, n. 3. Brasília, 2015.

**ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO BACHARELADO EM AGROECOLOGIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, CAMPUS DE ARARAS**

**MATRIZ CURRICULAR 2010
CURSO DE BACHARELADO EM AGROECOLOGIA**

Sem.	Código	DISCIPLINA	Teór.	Prát.	CH
1	460028	Enfoque Sistêmico na Agricultura	4	-	60
1	460036	Filosofia da Ciência e Ética	4	-	60
1	460044	Fundamentos de Ecologia	3	1	60
1	460052	História da Agricultura	2	-	30
1	460060	Introdução à Economia	4	-	60
1	460079	Introdução à Sociologia Rural	4	-	60
1	460087	Problematização da Realidade Agroecológica	2	-	30
		Total – 24 créditos	20	4	360
2	460095	Agroecologia	4	-	60
2	460109	Biogeografia	2	-	30
2	460117	Energia e Agricultura	2	-	30
2	215341	Fundamentos de Química Aplicados à Agroecologia	4	-	60
2	215384	Fundamentos de Matemática	4	-	60
2	460125	Introdução à Ciência Política	4	-	60
2	460133	Políticas Agrícolas e Agrária	4	-	60
		Total – 24 créditos	20	4	360
3	230618	Fundamentos de Climatologia	2	-	30
3	215457	Bioquímica	2	2	60
3	215546	Fisiologia Vegetal	4	2	90
3	215422	Fundamentos de Física	4	2	90
3	460141	Geomorfologia e Pedologia	2	2	60
3	215562	Microbiologia Geral	4	2	90
		Total – 28 créditos	18	10	420
4	210340	Zoologia	2	2	60
4	460150	Fitopatologia	2	2	60
4	460168	Nutrição Vegetal e Manejo da Fertilidade	2	2	60
4	460478	Probabilidade e Estatística	4	-	60
4	460176	Sistemas Agroflorestais	2	2	60
4	215570	Sistemática Vegetal	2	2	60
		Total – 24 créditos	14	10	360
5	460184	Cartografia e Topografia	2	2	60
5	460192	Contabilidade e Gestão	4	-	60
5	210374	Genética	2	2	60
5	460206	Manejo do Solo e da Matéria Orgânica	2	2	60
5	460214	Propagação de plantas: sementes e mudas	2	2	60
5	210307	Metodologias de Pesquisa e Extensão	2	-	30
5	210153	Entomologia	2	2	60
		Total – 26 créditos	16	10	390
6	460222	Agroquímicos: Tecnologias e Impactos	4	-	60

6	460230	Fisiologia e Nutrição Animal	2	2	60
6	460249	Fitotecnia I – Olericultura	2	2	60
6	460257	Fitotecnia II – Fruticultura	2	2	60
6	460265	Hidráulica e Saneamento	2	2	60
6	460273	Legislação Ambiental	2	-	30
6	460281	Hidrologia e Gestão de Recursos Hídricos	2	2	60
		Total – 26 créditos	16	10	390
7	460311	Fitotecnia III – Grãos	2	2	60
7	460320	Fitotecnia IV – Plantas Fibrosas e Industriais	2	2	60
7	460338	Genética Animal	2	2	60
7	460370	Legislação Agrícola e Agrária	2	-	30
7	460346	Irrigação e Drenagem	2	2	60
7	460354	Reprodução e Manejo de Espécies Florestais: Exóticas e Nativas	2	2	60
7	460362	Zootecnia de Pequenos e Médios Animais	2	2	60
		Total – 26 créditos	14	12	390
8	460524	Agrostologia	2	2	60
8	460400	Construções e Eletrificação Rurais	2	2	60
8	460451	Fitotecnia V – Raízes e Tuberosas	2	2	60
8	460419	Introdução ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	2	-	30
8	460427	Legislação e Relações de Trabalho	2	-	30
8	460435	Organização Social e Produtiva	4	-	60
8	460443	Paisagismo, Floricultura, Parques e Jardins	2	-	30
8	460508	Zootécnia de Grandes Animais	2	2	60
		Total – 26 créditos	18	8	390
9	460494	Avaliações e Perícias	2	-	30
9	460389	Fitotecnia VI – Espécies Medicinais e Aromáticas	2	2	60
9		Produção Artesanal de Alimentos e Bebida	2	2	60
9	460397	Máquinas, Veículos e Equipamentos	2	2	60
9	460516	Instalações Pecuárias	2	2	60
9	460460	Manejo e Conservação de Ecossistemas	2	2	60
9	460486	Melhoramento de Plantas	2	2	60
		Total – 26 créditos	14	12	390
10		Estágio Supervisionado	-	16	240
10		Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	-	8	120
		Total – 24 créditos	-	24	360
		Disciplinas Optativas	10	-	150
		Carga Horária – 264 créditos			3960
		Atividades Complementares			200
		Carga Horária Total			4160

Fonte:

PROGRAD/UFSCAR. Projeto político-pedagógico de bacharelado em Agroecologia. São Carlos: Centro de Ciências Agrárias, agosto de 2007. 132 p.

ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM AGROECOLOGIA DA ESCOLA LATINO AMERICANA DE AGROECOLOGIA



INSTITUTO FEDERAL
PARANÁ
Câmpus Campo Largo



MATRIZ CURRICULAR **CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM AGROECOLOGIA**

MODALIDADE: Presencial - Organização Curricular por Alternância

VERSÃO: 2016

1º SEMESTRE	
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
	Horas-aula
Biologia I	30
Química Aplicada à Agroecologia I	30
Comunicação e Expressão I	60
Matemática Básica	40
História do Desenvolvimento da Agricultura	40
Bases Científicas da Agroecologia	40
Ecossistemas e Agroecossistemas	60
Introdução à Anatomia e Fisiologia Animal	40
Bem-estar e Sanidade Animal na Agroecologia	20
Prática Profissional I	40
Total	400
2º SEMESTRE	
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
	Horas-aula
Biologia II	30
Química Aplicada à Agroecologia II	30
Espanhol Básico	60
Sociologia Rural	80
Meteorologia e Climatologia Agrícola	40
Gênese e Classificação de Solos	60
Alimentação Animal de Base Ecológica	60
Prática Profissional II	40
Total	400

3º SEMESTRE	
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
	Horas-aula
Constituição e Propriedades dos Solos	80
Estatística Básica	60
Introdução à Metodologia Científica e Tecnológica	80
Fisiologia vegetal	60
Sistemática e Morfologia Vegetal	60
Produção Animal de Base Ecológica I	60
Prática Profissional III	40
Total	440
4º SEMESTRE	
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
	Horas-aula
Comunicação e Expressão II	40
História e Desenvolvimento da Sociedade Brasileira	60
Manejo Agroecológico do Solo	60
Sistemas Agroecológicos de Produção Vegetal I	80
Produção Animal de Base Ecológica II	80
Genética e Manejo da Agrobiodiversidade	60
Prática Profissional IV	40
Total	420
5º SEMESTRE	
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
	Horas-aula
Tecnologia, Sociedade e Trabalho	40
Manejo Sustentável da Água	40
Proteção de Plantas	80
Sistemas Agroecológicos de Produção Vegetal II	80
Produção Animal de Base Ecológica III	60
Políticas para a Agricultura Familiar e Metodologias Participativas	60
Prática Profissional V	60
Total	420

6º SEMESTRE	
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
	Horas aula
Extensão e Comunicação Rural	60
Fruticultura	80
Princípios de Higiene e Tecnologia de Alimentos	20
Tecnologia dos Produtos da Agroindústria Familiar Rural	60
Planejamento e Gestão da Produção Agroecológica	60
Silvicultura e Recuperação de Áreas Degradadas	60
Trabalho de Conclusão de Curso	60
Total	400
Carga Horária Total do Curso	2480

Data: ____/____/____ DIRETOR DE ENSINO (assinatura e carimbo)	SECRETARIA ACADÊMICA (assinatura e carimbo)
---	--

* Uma hora-aula corresponde a 60 minutos.

* O original encontra-se assinado.

Fonte:

IFPR. Matriz Curricular do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia. Coordenação de Cursos. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/cursos-superiores>>. Acesso em 20 de ago de 2016.