



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MILTON FERREIRA DA SILVA JÚNIOR

INDUSTRIALIZAR, PRESERVAR OU CONSERVAR O
MEIOAMBIENTE:
UM TRILEMA AGROEDUCACIONAL

Salvador

2006

MILTON FERREIRA DA SILVA JÚNIOR

**INDUSTRIALIZAR, PRESERVAR OU CONSERVAR O
MEIOAMBIENTE:
UM TRILEMA AGROEDUCACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dante Galeffi

Salvador

2006

S586

Silva Júnior, Milton Ferreira da.

Industrializar, preservar ou conservar o meio ambiente: um trilema agroeducacional / Milton Ferreira da Silva Júnior. – Salvador: UFBA/FACED, 2006.

x, 81f. ; anexos.

Orientador: Dante Galeffi.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

Bibliografia: p. 67-72.

1. Meio ambiente – Estudo e ensino. 2. Ecologia agrícola. 3. Agronomia – Estudo e ensino. 4. Agronomia – Currículos. 5. Desenvolvimento sustentável. I. Título.

CDD 372.357

TERMO DE APROVAÇÃO

MILTON FERREIRA DA SILVA JÚNIOR

INDUSTRIALIZAR, PRESERVAR OU CONSERVAR O MEIOAMBIENTE: UM TRILEMA AGROEDUCACIONAL

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação,
Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Dante Augusto Galeffi – DS
UFBA/FACED
(Orientador)

Norma Lucia Vídero Vieira Santos – DS
UESC/DFCH
(Examinadora)

Moema M^a. Badaró Cartibani Midlej – DS
UESC/DCEC
(Examinadora)

Miguel Angel G. Bordas – DS
UFBA/FACED
(Examinador)
Salvador – BA, 06 / 04 / 2006.

Roberto Sidnei Alves Macedo – DS
UFBA/FACED
(Examinador)

Salvador, 06 de abril de 2006.

Às

minhas “verdades”, aos meus pais, à Fátima, presença amorosa fundamental em minha vida e à Flora, nossa filha, primavera desse amor, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente Fátima e Flora, pelo estímulo, vibração e motivação mesmo em momentos de desânimo pessoal.

À UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz que me possibilitou uma experiência talvez inédita, onde coordenamos a criação do curso de Agronomia e agora o fizemos um “sujeito sujeito” das nossas investigações educacionais.

Ao Prof. Dante Galeffi pela sua inestimável magnanimidade, cultura e elegância na arte de se fazer insubstituível, mesmo quando primou pela discrição na orientação. Autêntico processo de autonomia.

A todos os professores do programa de Pós-graduação, especialmente Denise Del Rey e Felipe Serpa (ambos *in memoriam*) que me brindaram com instigantes reflexões sobre as “identidades” e ou “diferenças” nas “dobras” educacionais em se ser-sendo o inusitado.

Aos amigos, colegas e companheiros de jornada no doutorado, pelas trocas enriquecidas dos saberes, (des)prazeres e êxtases na arte em distinguir entre “doutos” e “doutores”...

Por fim, aos meus companheiros professores e alunos ligados ao Departamento de Ciências Agrárias e Ambientais, que me permitiram reconstituir a trilemática agroeducacional a seguir deslindada.

“Talvez o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrar-mos deste “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno. [...] não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado [...mas...] nos liberar-mos tanto [deste] Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos”.

Michel Foucault in
O Sujeito e o Poder.

RESUMO

A presente tese investiga os antagonismos, equivalências e/ou complementariedades nos itinerários da educação superior agrônômica. O ‘objeto’ de estudo é a rede de práticas discursivas aqui denominadas trilema agroeducacional. Trata-se de Industrializar o meio ambiente (lucratividade do negócio agrícola), Preservá-lo (intocabilidade) ou Conservá-lo (sua sustentabilidade). Diferenciados pressupostos epistêmicos, estratégias de ensino aprendizagem, e processos de disciplinamento propiciam uma maior ênfase em enunciações enunciadas relativas às práticas retromencionadas. Estudou-se como o corpo docente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) lotado no Depto. De Ciências Agrárias e Ambientais, se envolveu nesta rede e foi tensionado bem como tensionou o curso para um daqueles enfoques. Na reconstituição da tessitura trilemática utilizou-se Foucault como referência teórica principal. A partir de uma amostragem de 38% do corpo docente do curso e do resgate das enunciações, constatou-se cerca de 60% de pontos de difração das práticas discursivas referentes à Industrialização e 40% concernentes à Conservação, além de um silêncio quanto a Preservação do meio ambiente. Utilizou-se as técnicas de aplicação de um roteiro de entrevistas, gravação, transcrição e fichamento conforme procedimentos arqueogenealógico de inspiração foucaultianos. Conclui-se pela predominância atual do enfoque da Industrialização, embora a singularidade da Conservação possa se estruturar para uma longa duração caso uma governamentalidade e éticas ecológicas se tornem imperativas à processos produtivos agrícolas limpos. Assim uma produção de (id)entidades afins a racionalização no uso do meio ambiente se tornaria cotidiana.

Palavras-chave: Agroecologia, Currículo, Dobras, Ensino-aprendizagem Agrônômico, Práticas Discursivas, Trilema.

ABSTRACT

This thesis investigate the antagonisms, complementarity and/or equivalences about the ways agronomical higher education could be. The study object is a discursive practices net called agroeducational trilemma. It's means to industrialize the nature (agrobusiness profitability) Preserve (untouchability) or Conserve it (sustainability). Differentiated epistemological presuppositions, teaching-learning strategies and disciplinament process propitiate enunciated sentence pertinent each discursive practices. One studied and reconstituted how the Universidade Estadual de Santa Cruz teachers filled at Agrarian and Ambiental Department was envolved by this agroeducacional trilemma net with implications to the Agronomy course approach. The envelopment use theoretical and methodological referential of Foucault. The trilemmatical tessitura was made of recoding whom sequency was previously organized, transcriptions and selections of enunciated sentences were finally obtained from a interview of a delimited sample. About 38% of the teachers at that course. Obtained 60% diffractions point relatives to Industrialization and 40% to Conservation. And voicelessness to Preservation. The conclusion is despite the Industrialization hegemony, Conservation may be going to the secularity if the governemantability and ecological ethics increase some irrevesible clean agricola production process.

Keywords: Agroecology, Curriculum, Plaits, Agronomical Learning, Discursive Practices, Trilemma.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matriz literal para classificação qualitativa dos pontos de difração inerentes às enunciações enunciadas resgatadas	22
Tabela 2	Matriz Literal para classificação quantitativa dos pontos de difração inerentes às enunciadas resgatadas	22
Tabela 3	Representação quantitativa da prática discursiva predominante nos espaços sociais educacionais no curso de agronomia da UESC	23
Tabela 4	Classificação qualitativa dos pontos de difração inerentes as enunciações enunciadas relativas dos pressupostos das práticas discursivas do trilema agroeducacional	43
Tabela 5	Classificação qualitativa dos pontos de difração inerentes as enunciações enunciadas relativas à resignificação das estratégias das práticas discursivas em disputa no trilema agroeducacional	51
Tabela 6	Classificação qualitativa dos pontos de difração inerentes as enunciações enunciadas	56
Tabela 7	Representação quantitativa da prática discursiva predominante nos espaços sociais da rede trilemática agroeducacional , conforme os pontos de difração resgatados	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Grade de especificação da materialidade das práticas discursivas estruturadoras das interações entre as positivities em disputa no curso de Agronomia da UESC	16
----------	---	----

SUMÁRIO

1	A REDE DO TRILEMA	1
2	(RE) CONSTITUIÇÃO DA TESSITURA TRILEMÁTICA	6
2.1	PROCEDIMENTOS “ARQUEOGENEALÓGICOS”	13
2.1.1	Indicativo Metodológico	13
2.1.2	Operacionalização	15
2.1.2.1	Amostragem	17
2.1.2.2	Técnicas	18
2.1.2.3	“Quase-experimentação”	19
2.2	DESCONSTRUÇÃO “ANALÍTICO INTERPRETATIVA”	23
2.2.1	Análítica dos pressupostos	38
2.2.2	Ressignificação das estratégias	43
2.2.3	Síntese do disciplinamento	51
3	TRILEMAS, DOBRAS E (ID)ENTIDADES AGROEDUCACIONAIS	57
4	REFERÊNCIAS	66
	ANEXO	72

1 REDE DO TRILEMA

A princípio, nesta tese, trilema é uma trama de relações sociais. Rede de dissensões materiais e simbólicas (poder, produção, desejo, parentescos e discursos, dentre outras). São práticas discursivas individual e coletivamente (des)articuladas (FOUCAULT, 1986). Concepção esta melhor discutida no item 2.2.

No caso do ensino superior agrônomo, se trata dos “sentidos”, elipses de significações. Locus onde, historicamente, consciência e uso da linguagem indicam: somos muito mais falados a respeito de industrializar, preservar ou conservar o meio ambiente, do que propriamente falamos. Ou seja, a referida trama nos incita mais a darmos Voz a tais posicionamentos, do que propriamente sermos seus autores (FOUCAULT, id.ibid.)

No âmbito da industrialização o processo educacional, de características tecnicistas privilegia o positivismo como pressuposto epistêmico (ALMEIDA, 1989). O ensino-aprendizagem prioriza mais uma “neutralidade científica” na doutrinação, reprodução dos saberes (JAPIASSÚ, 1999). A (infra) estrutura curricular enfatiza o uso de insumos modernos (KIDD, 1992). Tudo isto no sentido de subordinar o meio ambiente à lógica da reprodução ampliada do capital (KAUTSKY, K, 1980; ROEL, A.R., 2002). Trata-se de dominar, penetrar e manipular os “mistérios” do meio ambiente de forma lucrativa conforme os incrementos na produção e produtividade (SILVA, J.G, 1981; GOODMAN, D; SORJ, B; WILKINSON, J, 1990). Logo nos espaços sociais educacionais superiores, sujeitos “sábios”, “legisladores”, “peritos” e seus correlatos “discípulos”, “burocratas” e “especialistas”, enunciam a maximização do lucro como o “valor” supremo do fazer agrônomo. Significa o exercício de uma prática discursiva com uma positividade agrícola em prol da lucratividade na exploração ambiental.

Já no da preservação, o “processo educacional” de aspectos libertários, se fundamenta no misticismo oriental ou africano, dentre outros. O ensino-aprendizagem é um “projeto de vida”, onde nos espaços sociais educacionais dos templos, terreiros, mosteiros, e assemelhados, “mestres” e “iniciados” ou “profetas” e seus “discípulos” (d) enunciam o meio ambiente como algo sagrado e intocável (STEINER, R, 1993) ou iminente apocalipse. A “(infra) estrutura curricular” é altamente informal, pautada na “revelação divina”, oralidade e tradição em se cumprir os preceitos e guardar os segredos de certos rituais de comunhão com a natureza (id.ibid.). Não se conhece “curso de agronomia” com tal perfil: encarar o meio ambiente como algo sagrado, obter uma produção de forma extrativista, com um louvor ao “romantismo adâmico”, seja na apologia ao “camponês ideal” (ALMEIDA, J, id.ibid.) ou ao “bom selvagem”. Trata-se de uma prática discursiva de positividade “agro-utópica” para uma intocabilidade ambiental.

No da conservação, ancorado na teoria geral de sistemas e com um processo de ensino-aprendizagem mais solidário, dialógico (BORDENAVE, 1988a; 1988b; 1994), se exercitam modelagens e simulações para a auto-sustentação da unidade de produção agrícola. A mesma nem é só um negócio e nem muito menos um altar de reverências. É considerada um sistema integrado de produção de energia e alimentos (ABRAMOVAY, 1999). Busca-se assim uma (infra) estrutura curricular orgânica, “construtivista”, pautada na “alfabetização ecológica” (CAPRA, 1996) na qual a afetividade, a cognição e psicomotricidade inerentes ao fazer agrônomo propiciem outros sujeitos (des)envolverem-se na e por estas práticas : “intelectuais orgânicos”, ligados ou não à “(pequeno) burguesia” e os “cidadãos aprendentes”. O nexo maior é buscar a sustentabilidade do fazer agrônomo a partir de uma eficiência econômica, justiça social e prudência ecológica interarticuladas (SACHS, 1996). É uma prática discursiva de positividade agroecológica, por vezes agrária e favorável à uma sustentabilidade ambiental.

Originalmente no seu projeto político-pedagógico, o curso de agronomia da UESC buscou se aproximar da Conservação. Apesar da existência das limitações legais tecnicistas do “falecido” currículo mínimo. Na atualidade, por se tratar do melhor curso do norte/nordeste, segundo a sua primeira avaliação pelos padrões do MEC (UESC, 2005) é um caso singular, pela precocidade do sucesso obtido. Portanto, as tensões inerentes ao trilema e suas práticas discursivas de industrialização, preservação e conservação do meio ambiente, podem revelar os matizes de uma disputa agrônômica historicamente existente. Além de suas tendências de reprodução, possíveis reformas e/ou revoluções curriculares no fazer agrônômico em processo.

Tratam-se das constelações de linguagem que (in) conscientemente reportam umas as outras. E nos fazem ser inscrições corporais de específicas enunciações, conforme a convergência de certas “forças semânticas”, seja mediante superposições, interfaces e outros arranjos interpenetradores. É a possibilidade de outras formas, ondas de variações e certas “coincidências” nos antagonismos recíprocos, similaridades bem-vindas e complementaridade ambíguas, emergirem como novas propostas à atual relação homem-natureza predominante. A exemplo da Ecologia Profunda, da Ecologia Social e do Eco-Socialismo (DIEGUES, 1996) dentre outras.

Portanto, cabe a indagação: Como se dão os conflitos inerentes às tensões no trilema agroeducacional com suas práticas discursivas agrícolas, “agro-utópicas”, agroecológicas e/ou agrárias em disputa na UESC, para predominância pedagógica da positividade da industrialização ou da conservação da natureza, no âmbito acadêmico?

Hipoteticamente é admissível uma rede de interações conflituosas entre as diversas práticas discursivas, na disputa pela predominância. Notadamente entre as da industrialização, se apropriando ou silenciando as demais, as da conservação, buscando compatibilizar as

outras, e minimamente as da preservação, denunciando as “heresias”, explícitas ou veladas, ou ambigüidades expressas pelas anteriores, no âmbito (extra) acadêmico.

A justificativa da questão central é reconstituir uma analítica dos pressupostos epistêmicos, uma ressignificação das estratégias de ensino-aprendizagem e uma síntese do disciplinamento, via (ab)uso da infra-estrutura curricular pelos sujeitos (des)envolvidos através da positividade das práticas discursivas: “O conjunto transformável das regras [...] que caracteriza a unidade do discurso através do tempo” (FOUCAULT, 1986, p. 145-147).

Evitar-se-á nesta reconstituição a história como devir:

[...] fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática, são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento. O tempo aí é concebido em termos de totalização onde as revoluções jamais passam de tomadas de consciência (Id. Ibid. p. 15).

No caso não se trata de uma história global: “[...] procurar reconstituir o princípio, a forma de conjunto de uma civilização o rosto de uma época, visão de mundo ou significação” (Id. Ibid. p. 11-12). Mas sim, uma história geral: “[...] o espaço de uma dispersão” (Id. Ibid.: 12).

Assim importa estabelecer um “corpus” coerente e homogêneo de documentos, princípios de escolha (a positividade dos campos), a delimitação dos conjuntos das práticas discursivas e suas interações conflituosas, ambíguas ou silêncios.

Os conflitos referem mais a luta do que as classes: “[...] Quem luta contra quem? Nós lutamos todos contra todos. Existe sempre algo em nós que luta contra outra coisa em nós” (FOUCAULT, 1989, p. 257).

Há três tipos de lutas. Primeiro contra todas as formas de dominação relativas à imposição de religiões, etnias ou privilégios sociais. Segundo, àquelas contrárias à extração da mais valia ou toda forma de exploração. E, terceiro, contra tudo que constrói o indivíduo e

o liga aos outros na constituição de sua subjetividade, profissional ou não. Foco maior deste trabalho em detrimento das outras modalidades de lutas (FOUCAULT, 1995).

Não se utilizará a ligação, por vezes inevitável, entre classe e propriedade privada e nem poder como controle sobre os meios de produção. Aqui classe é grupo social (des)envolvido pelas positivities específicas.

Já o poder é conceituado como: “[...] não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1985, p. 89).

Assim, recapitulando, a hipótese norteadora é que na disputa entre as práticas discursivas agrícolas, “agro-utópicas”, agroecológicas e/ou agrárias nos espaços sociais educacionais agrônômicos da UESC, as suas distintas positivities da industrialização (lucratividade), preservação (intocabilidade) e conservação (sustentabilidade) da natureza, interagem de forma antagônica, equivalente ou complementar devido às relações conflituosas entre os específicos pressupostos epistêmicos, processos de ensino-aprendizagem e (infra)estrutura curricular.

Já o objetivo é reconstituir uma história geral da disputa entre as práticas discursivas nos espaços sociais educacionais agrônômicos da UESC, a partir das distintas positivities da industrialização (lucratividade), preservação (intocabilidade) e conservação (sustentabilidade) da natureza, a partir das interações antagônicas, equivalentes ou complementares entre os específicos pressupostos epistêmicos, processos de ensino-aprendizagem e (infra)estrutura curricular. Portanto, com base em tais hipóteses e objetivos cabe reconstituir uma tessitura trilemática à questão formulada.

2 RECONSTITUIÇÃO DA TESSITURA TRILEMÁTICA

Diversas significações possibilitam pesquisar as práticas humanas na área educacional. Critério de discernimento fecundo é a relação sujeito-objeto pressuposta e os desdobramentos lógicos advindos. Notadamente quanto aos limites dos fazeres educacionais reconstituíveis.

Admite-se para o escopo deste trabalho cerca de seis possibilidades epistêmicas, dentre as quais destacar-se-á uma delas, com alcances e limitações pertinentes aos objetivos desta pesquisa. Veja-se assim o “objetivismo” educacional, o “subjetivismo” pedagógico, a “dialética” do ensino-aprendizagem, o “intersubjetivismo” dos aprendentes, o “anarquismo” do vale-tudo educativo e uma “analítico-interpretação” do (in)disciplinamento, no âmbito da produção de conhecimentos sobre problemáticas educacionais. A partir do contraste entre estas possibilidades se elegerá uma perspectiva teórico-metodológica apropriada para investigar a contemporaneidade do trilema agroeducacional.

Historicamente é com René Descartes que se substitui a relação criador - criatura pela de sujeito-objeto, no séc. XVII (JAPIASSU, 1976, p. 5). De lá para cá o discurso científico oscila em privilegiar um “olhar” racionalizador com foco ora no objeto (“objetivismo”), no sujeito (“subjetivismo”), na relação entre ambos (“dialética”), na inexistência do objeto ao supor que todos são “sujeitos” (“intersubjetivismo”), no “vale-tudo” de todas as combinações possíveis (“anarquismo epistêmico”) ou na possibilidade da “inexistência” tanto do sujeito como do objeto ou das relações entre ambos (“analítico-interpretação”) ao pressupor apenas “sujeitos (des)sujeitados”.

Na perspectiva “objetivista”, as ciências educacionais observam os fatos como coisas, para melhor explicá-los. “Prática discursiva” é a prática, um tipo médio dos fazeres didáticos e pedagógicos. É da inferência do observável, do mensurável que os “dados” falam por si.

Procedimento bastante comum em certas filosofias, sociologias, psicologias e antropologias de caráter indutivo - empiricistas do funcionalismo/pragmatismo americano (nítida influência durkheimiana entre outros). Os comportamentalistas como Pavlov, Watson, Guthrie, Thorndike e principalmente Skinner são exemplos paradigmáticos (MOREIRA, 1999; GADOTTI, 1993).

Já no “subjativismo”, no exercício das pesquisas educacionais, se reconstituem os fenômenos educativos para melhor compreendê-los. "Prática discursiva" se torna um “tipo ideal” abstrato e empaticamente delineado por uma estilização dos “ofícios” didático-pedagógicos. Outras filosofias, sociologias, psicologias e antropologias de uma certa orientação fenomenológica assim procedem. Muitas vezes de forma hipotético-dedutiva. A exemplo da forte influência weberiana nos estudos sobre gestão escolar e aspectos institucionais do sistema educacional. Seja na ótica de um “pessimismo humanista” ou “libertário”. Autores como Novak, Gowin e exemplarmente Rogers, destacam estes tensos aspectos da integração entre sentimentos e ações (id.ibid).

No enfoque “dialético”, as ciências educacionais resgatam a historicidade de certas relações (de produção, poder, desejo dentre outras) para evidenciar o devir de transformações revolucionárias, no âmbito educativo, em largos períodos temporais. Normalmente superiores a trinta anos. Trata-se de reconstruir o movimento racional do real. Prioriza-se a (sín)tese ante os conflituosos embates entre a tese e a (antí)tese reconstituída no concreto pensado. Algumas filosofias, sociologias, psicanálises e antropologias eivadas de modalidades de historicidades, exercitam o resgate histórico da distinção entre *poiésis*, *práxis* e *theoria* (KONDER,1994). "Prática discursiva" é a *praxis*.

Poiésis equívale a atividade produtiva. *Theoria* concerne a busca da verdade e *práxis* significava a ação dos cidadãos no mundo grego. No Renascimento, *práxis* é ação utilitarista, ativismo. Na época da revolução industrial, *práxis* é mais ação política moralmente

desprezível, quando comparada à *poiésis*, esta última cada vez mais valorizada (Id. Ibid.). Marx ressignifica a *práxis* relacionando-a a “*poiésis* do ângulo dos trabalhadores” (Id. Ibid., p. 127). Une teoria e prática transformadora do mundo e não apenas como explicação ou compreensão da desigualdade social.

Todas as perspectivas anteriores são modernas e eivadas do primado de uma “filosofia da consciência”. Tanto é que “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*” (Id., Ibid.). Isto é, como atividade humana libertária a *práxis* só se concretiza por um “sujeito” mais livre e consciente. É atividade que necessita antes, durante e após a sua concretização de reflexão (auto)crítica e criativa, de *theoria*. Tanto assim que este “primado” marcou com algum tipo de “patologia do saber” (JAPIASSU, 1977) o “objetivismo” educacional com o sinal da isenção ideológica; o “subjetivismo” pedagógico com a pretensão da neutralidade axiológica e a “dialética” do ensino-aprendizagem com a síndrome do engajamento. Agnes Heller, Giroux, Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Ausubel são autores que oscilam entre uma lógica formal do erro e o rigor lógico dialético da negação da negação na reconstituição da *práxis* humana educacional (GADOTTI, 1999).

Nos estertores da modernidade e possível advento da contemporaneidade, ou do que se entenda como tal, se passa de uma filosofia da consciência para uma outra, a da linguagem. O sujeito é um ser-da-linguagem, um ser-linguagem (DELEUZE, 1994). Surgem certos “intersubjetivismos”, “anarquismos” e “analítico-interpretações” que tentam dar conta do nosso tempo. Mas, não mais como metas narrativas e sim estudos circunscritos à lentidão da história no cotidiano das finitudes humanas.

Na perspectiva “intersubjetivista”, de nítida inspiração frankfurtiana, as ciências educacionais exercitam uma dialogia para emancipar os sujeitos das coerções psicossociais (miséria, fome, exclusão e outras) e prevenção das catástrofes naturais (secas, inundações e demais catástrofes naturais). Aqui “prática discursiva” é uma interarticulação entre os “atos

de fala” (ilocucionais, perlocucionais e locucionais) que garantam a constituição da chamada “intersubjetividade emancipatória”. Ou seja, um certo consenso sobre o que é logicamente veraz, eticamente certo, economicamente produtivo, socialmente justo, religiosamente ecumênico, ecologicamente prudente e, *last but not least*, politicamente correto. Certas filosofias, sociologias, psicologias e antropologias de caráter “habermasianos” propõem a (des)construção de redes sistêmicas de auto-ajuda, por vezes de tons soteriológicos. Articulam-se as chamadas terceiras, quartas, quintas vias de superação do sistema capitalista atual. Bárbara Freitag e correlatos ilustram certos estudos emancipatórios. O chamado “anarquismo epistêmico” (Feyerabend, Ivan Illich, Moscovici dentre outros) alardeia que nas ciências educacionais “vale-tudo”. Desde a persuasão, imaginação, poesia e /ou artimanhas em “manipular” os dados, aliado às mais sofisticadas técnicas estatísticas, para demonstrar a “consistência” das hipóteses sobre a problemática educacional em questão. Determinadas filosofias, sociologias, (anti)psiquiatrias e antropologias de caráter libertário defendem a produção de conhecimentos como uma peculiar “prática discursiva”: mistura de arte & manha, associadas à concepção de ciência em voga.

Por fim, na aqui chamada “analítico-interpretação” (Foucault, Guatarri, Deleuze, Derrida e outros) as ciências educacionais se caracterizam por “fazer falar” o que nos “falam”;

[...] se suspendi as referencias ao sujeito falante [...] quis definir as posições e as funções que o sujeito podia ocupar na diversidade dos discursos [...] mostrar que falar é fazer alguma coisa [...] gesto complicado e custoso que implica condições (e não somente uma situação, um contexto, motivos) e que comporta regras (diferentes das regras lógicas e lingüísticas de construção); mostrar que uma mudança na ordem do discurso não supõe “idéias novas” um pouco de invenção e de criatividade, uma mentalidade diferente, mas transformações em uma prática, eventualmente nas que lhe são próximas e em sua articulação comum. Longe de mim negar a possibilidade de mudar o discurso. Tirei dele o direito exclusivo e instantâneo à soberania do sujeito (FOUCAULT, 1986, p. 288-37).

Logo, as pesquisas educacionais deverão:

[...] nada mais o que esperar de um falso conhecimento objetivo, nem das ilusões da subjetividade pura, mas tudo o que aprender e compreender de uma arqueologia das praticas que fizeram de nós aquilo que somos (Id. Ibid).

Ou seja, se somos (des)envolvidos por práticas discursivas que concretizam ou a industrialização, ou a preservação ou a conservação da natureza, cada qual com positivities relativas à lucratividade, intocabilidade ou sustentabilidade do meio ambiente.

Neste caso, o “sujeito” é sujeitoado pela prática discursiva. Uma vez que o sujeito é menos a sua “subjetividade” e mais a coercitividade sedutora de regras exteriores e anteriores ou simultâneas ao seu (des)envolvimento como “empresário/industrial”, “profeta/apóstolo” ou “mantenedor/restaurador” da natureza. Ou seja, prática discursiva é

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1986, p. 136).

O caráter pedagógico das praticas discursivas inerentes aos espaços sociais educacionais referem à positividade disciplinadora dos conjuntos de regras: “[...] a disciplina é uma técnica de exercício do poder que foi não inteiramente inventada mas elaborada em seus princípios fundamentais durante o séc. XVIII.” (FOUCAULT, 1986, p. 105).

Embora nos mosteiros e na escravidão, respectivamente na Idade Média e Antigüidade, ocorreu de forma não sistemática

[...] a arte de distribuição espacial dos indivíduos, o controle sobre o desenvolvimento da ação [...] as técnicas de poder que implicam vigilância perpétua e constante dos indivíduos [...] registro contínuo, através de exames, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder (Id. Ibid.).

A questão é saber o “como” e “porque” das diversas práticas discursivas agrícolas, “agro-utópicas”, agroecológicas e/ou agrárias e suas iminentes industrialização, preservação e conservação da natureza. Elas emitem positivities, efeitos de poder, inerente às regras definidas historicamente, jamais definitivas, quanto ao aparecimento, organização de sujeitos que são disciplinamentos socialmente diferenciados “[...] ao invés de percorrer o eixo consciência-conhecimento-ciência (que não pode ser liberado do índice da subjetividade), a arqueologia percorre o eixo prática discursiva - saber-ciência” (FOUCAULT, 1986, p. 136).

Assim a posição do sujeito é

[...] um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por diferentes indivíduos; Mas esse lugar em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia; ou melhor, é variável o bastante para poder continuar idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma (FOUCAULT, 1986, p.109).

Nesta perspectiva, sendo repetitivo, não há sujeito e nem objeto de pesquisa. Há “indivíduos” que dão voz à práticas discursivas resgatadas pelo método “arqueo-genealógico” “[...] analisar positivities é mostrar segundo que regras uma prática discursiva pode formar grupos de objetos, conjuntos de enunciações, jogos de conceitos, série de escolhas teóricas” (FOUCAULT, 1986, p. 205).

Trata-se de uma (re)organização, recorte, distribuição, ordenamento e repartição em níveis. Estabelecimento de séries e identificação da pertinência dos “documentos”, conforme critérios de escolha inerentes à positividade temática dos campos “[...] o arquivo é a lei do que pode ser dito [...] sistema geral da formação e transformação dos enunciados [...] Trata-se de descrever discursos como práticas que obedecem à regras” (FOUCAULT, 1986, p. 195-199).

Entretanto, diferentemente de Foucault e por não termos à disposição ampla historiografia sobre o itinerário da relação homem - natureza no Ensino Agrônomo, não se trabalhará com os enunciados e sim com as enunciações enunciadas. “[...] Enunciados são a linguagem na instância de seu aparecimento e de seu modo de ser; como tal se apoia em uma descrição que não é nem transcendental, nem antropológica” (FOUCAULT, 1986, p. 131). Já as enunciações enunciadas “[...] são simulacros de enunciados” (PINTO, 1988, p. 08). Isto permitirá “[...] o resgate do saber histórico das lutas sociais e sua utilização nos movimentos sociais atuais” (FOUCAULT, 1987, p.171).

Não significa investigar todo saber agrônomo acumulado. Parte-se do conhecimento coletado via certas “autoridades”, acadêmicas ou não, que lhes dão voz. Desde que as mesmas sejam reconhecidas de alta competência nas suas práticas discursivas pelos seus pares. Trata-se do (des)envolvimento destas “autoridades” por formas diferentes de expressão nos espaços das dissensões entre uma industrialização em disputa com uma preservação e uma conservação do meio ambiente.

A pertinência das enunciações enunciadas às regras peculiares das práticas discursivas é dada pelos “Pontos de Difração” (FOUCAULT, 1986 p. 73). Os Pontos de Difração são os objetos, conceitos, tipos de enunciações, frases ou palavras-chave. Assim ter-se-ão pontos de incompatibilidade, equivalência, complementariedades e os de sistematização das práticas discursivas predominantes.

2.1 PROCEDIMENTOS “ARQUEOGENEALÓGICOS”

Trata-se do confronto dos dados empíricos com a abordagem teórica priorizada, de tal forma que

[...] Não procedo por dedução linear, mas por círculos concêntricos e vou ora na direção dos mais exteriores, ora na dos mais interiores [...] quando chegar, enfim o dia de fundar a teoria será necessário definir uma ordem dedutiva (FOUCAULT, 1986, p. 132-135).

Entretanto,

[...] Sem referência a um cogito. Não coloca a questão de quem fala, se manifesta ou se oculta no que diz, quem exerce tomando a palavra sua liberdade soberana ou se submete sem sabê-lo à coerções que percebe mal [...] situa-se, de fato, no nível do “diz-se”. Ou seja, o conjunto das coisas ditas, as relações, as regularidades e as transformações que podem ser observadas (Id. Ibid, p.141).

Isto possibilitará se estabelecer um juízo de fato sobre a qualidade da demonstração da hipótese assumida.

Alguns procedimentos são necessários para constituir um indicativo metodológico. Primeiro, os princípios metodológicos inerentes a esta “filosofia da linguagem” (FOUCAULT, 1970, p. 53-56). Segundo, os critérios da sua operacionalização, terceiro, a amostragem. Quarto, as técnicas. E quinto, a “quase-experimentação”.

2.1.1 Indicativo Metodológico

São quatro princípios interarticulados que se aplicam e delimitam um indicativo metodológico nesta reconstituição do trilema agroeducacional: o de inversão, o de descontinuidade, o de especificidade e o de exterioridade (FOUCAULT, 1971). Veja-se cada um.

No princípio de inversão, Foucault descarta uma historicidade que busque gêneses, precursores ou origens. Privilegia o momento de rarefação, singularidade. Parte dos acontecimentos, instituições e práticas singulares. Para a ‘longa duração’. Ou seja, como na

reconstituição via História Geral, os indivíduos (des)envolvem-se e dão voz à lucratividade, intocabilidade ou sustentabilidade da natureza no seu fazer agronômico.

Dito de outra forma-se na modernidade a industrialização da natureza (lucratividade do negócio agrícola) é predominante. Entretanto, diante de novos acontecimentos (crise ambiental, energética e outras) e instituições (comportamentos politicamente corretos, economicamente produtivos, socialmente justos e ecologicamente prudentes para com a natureza) emergem outros pressupostos epistêmicos, processos de ensino-aprendizagem e ocorre um início de disciplinamento na moderação do uso de insumos industriais.

A nova prática discursiva é rara, intermitente e produto dos acasos e necessidades inerentes aos acontecimentos e/ou instituições. Daí o segundo princípio, o de descontinuidade, onde os sujeitos (des)envolvem-se parcial ou totalmente , em um dado tempo, por essas distintas dimensões da nova prática discursiva . Inexiste um devir, uma continuidade, ou até mesmo uma regularidade da descontinuidade. É dispersão, rarefação. Articulações antagônicas, equivalentes ou complementares entre as dimensões das práticas discursivas. Portanto não é por acaso que uma sacralização da natureza denuncie as ‘heresias mercantilistas’ da lucratividade e as ambigüidades soteriológicas da sustentabilidade.

O terceiro princípio, o de especificidade, decorre da descontinuidade. Descreve como as práticas discursivas se configuram dispersivamente no tempo, no sentido das múltiplas coerções sedutoras que (des)envolvem os indivíduos no tempo e os estruturam a um alto consumo ou repúdio ou moderação no uso de insumos industriais. Manifesta-se uma ação, práticas, conforme certas regras, regularidades enunciativas limitadoras das posições ocupáveis pelos indivíduos nos espaços de dissensão a priori e historicamente definidos mas não definitivos. Isto permite descrever as práticas discursivas também como uma ação enunciativa dispersamente configurada no tempo. Disto decorre o quarto princípio, o de exterioridade.

Neste último, os antagonismos, equivalências e complementaridades entre as práticas discursivas, conforme as interações entre suas dimensões expressam uma materialidade sonora ou não-verbal, por meio das enunciações enunciadas e seus inerentes pontos de difração. Isto possibilitará uma reconstituição da prática discursiva pedagógica, no jogo estratégico das múltiplas posições ocupáveis pelos indivíduos, no âmbito do curso de agronomia da UESC.

2.1.2 Operacionalização

Trata-se de reconstituir como as práticas discursivas se exteriorizam por enunciações enunciadas características às temáticas da lucratividade, intocabilidade ou sustentabilidade do fazer agrônomo, conforme tabela 01.

São as “grades de especificação” (Foucault, 1986 p. 48), onde a materialidade das práticas discursivas é também muito visível pelo tipo de recomendações a um alto consumo, repúdio ou moderação no uso de insumos industrializados nos processos agrícolas (adubos, biocidas, máquinas e outros equipamentos), conforme Quadro 01.

Inclui também contextualizar a emergência das práticas discursivas amplificada pela ação de certos dispositivos: “[...] Estratégias de relações de forças sustentando tipos de saber [...] sempre inscritos num jogo de poder [...] (que) [...] pode ser ou não discursivo” (FOUCAULT, 1987, p. 244-246).

Os não-discursivos (acontecimentos e instituições), respectivamente exemplificáveis como secas inundações ou crises; já o segundo, “comportamentos” sociais historicamente inaceitáveis em uma dada época, definem-se, respectivamente, como “[...] o acontecimento, lugar do impensável” (Id. Ibid., p. 4). “[...] A instituição, todo comportamento mais ou menos

coercitivo aprendido. Tudo que em uma sociedade funciona como sistema de coerção, sem ser um enunciado” (Id. Ibid., p. 247).

Quadro 1 - Grade de especificação da materialidade das práticas discursivas estruturadoras das interações entre as positivities em disputa no curso de agronomia da UESC.

Práticas discursivas		Industrialização	Preservação	Conservação
Positividades		Lucratividade	Intocabilidade	Sustentabilidade
Dimensões	Pressupostos epistêmicos	Positivismos Mono disciplinar	Misticismo Trans disciplinar	Teoria Geral de Sistemas aplicada a Agropecuária
	Processos de Ensino - Aprendizagem	Apoliticismo	Sacralização da Natureza	Homeostase Ecológica
	(Infra)estrutura Curricular	Alto consumo de Insumos Industrializados	Repúdio ao consumo de Insumos Industrializados	Moderação no consumo de Insumos Industrializados

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ambos, o acontecimento e a instituição, dizem respeito tanto a imprevisibilidade de certas catástrofes naturais, que (de)limitam a expansão da referida positividade das práticas, como a seleção dos professores entrevistados.

Admitiu-se três situações características (FOUCAULT, 1986, p. 57-59) quando a prática discursiva envolve sujeitos que lhe dão voz. Primeiro “quem fala” o status, competência e condições legais limitadoras à constituição da materialidade supra-referida. No senso comum seria o “desempenho profissional” em recomendar e/ou defender reiteradamente um certo tipo de (ab)uso ou desuso de insumos industriais no “mettief” agrônomo.

Segundo, os “lugares institucionais” onde as observações pedagógicas, sua codificação, diagnose e prognose terapêutico/preventivas definem registros acumulados em arquivos, fichários ou na “memória” discente/docente. Trata-se de como nos processos de

ensino-aprendizagem há um reiterado apoliticismo, sacralização da natureza ou apologia à homeostase ecológica no fazer agrônômico.

Terceiro refere às “posições que o sujeito ocupa”. Ou seja, a escala entre os entrevistados que questionam, ouvem, observam ou apenas anotam a rede de informações decorrentes de suas práticas. Sejam advindas de um positivismo monodisciplinar (tecnicismo), misticismo transdisciplinar (esoterismo) ou de uma homeostase ecológica (sistemismo). Tais critérios permitem definir uma modalidade de amostragem.

2.1.2.1 Amostragem

A partir do critério teórico do conceito de dispositivo, seja ele discursivo ou não e também entendido como “[...] a rede que se estabelece entre o dito e o não - dito” (FOUCAULT, 1987, p. 244), considerando ainda os critérios de “quem fala”, os “lugares institucionais” e as “posições que o sujeito ocupa”, quando re-interpelado, se definiu entrevistar 14 dos membros efetivos e mais experientes do corpo docente (total de 37 professores das disciplinas técnicas) cerca de 38%. Correspondeu a cerca de 13 horas de fita gravada. Considerou-se que o corpo discente, mesmo os egressos, dado ao curso ser muito recente, ainda não sedimentaram um disciplinamento profissional consistente propiciador da emergência de um dos modelos de subjetivação .

2.1.2.2 Técnicas

Considerou quatro procedimentos. Primeiro, um roteiro para as entrevistas semi-estruturadas. Segundo, a sua gravação, terceiro a transcrição e quarto, o fichamento (BARDIN, 1979).

Isto permitiu resgatar as enunciações enunciadas pelos diversos sujeitos. Entendendo-se que as respostas às perguntas do roteiro das entrevistas são, na prática, as referidas enunciações.

As perguntas decorrem da logicidade entre as positivities, dimensões dos campos e regras inerentes às “posições que o sujeito ocupa”. Considerou-se três modalidades de perguntas: as dicotômicas, as abertas e as incidentais. As primeiras permitem identificar uma pertinência das enunciações enunciadas resgatadas às regras específicas, por uma exclusão das demais. As segundas possibilitam aos entrevistados reconstituírem no tempo os procedimentos didáticos - pedagógicos ocorridos. Por fim, as terceiras servem para maiores esclarecimentos na explicitação das modalidades das perguntas anteriores ou para aprofundar aspectos imprevistos nesta reconstituição.

Comparou-se estas informações primárias obtidas não só entre si mas com outros indicadores secundários de diversas fontes (relatórios, estatísticas, boletins e outros). Assim verificou-se a convergência ou não entre tais dados.

Na gravação, buscou-se uma “relação empática” com os entrevistados. Tranqüilizou-se-os quanto aos objetivos, sigilo. Liberdade em responder as perguntas que lhe conviessem ou solicitar explicações às que não compreendessem. Preferencialmente foram entrevistados sozinhos para evitar dificuldades na transcrição (QUEIROZ, 1983, p. 73).

Na transcrição há apenas um registro dos depoimentos individualizados, de forma diversa a que se faz no fichamento. Neste último procedimento se inicia a reconstituição “quase-experimental” do material transcrito, ou seja, se resgatam todas as enunciações enunciadas em função dos espaços ocupados pelos sujeitos delimitados pelas regras. Posteriormente, na experimentação das hipóteses, se procederá a leituras progressivamente retificadoras. Isto possibilitará classificar qualitativa e quantitativamente as enunciações enunciadas conforme a sua pertinência as regras indicada pelos pontos de difração obtidos.

2.1.2.3 “Quase-experimentação”

Tratam-se de alguns controles que possibilitem reconstituir qualitativa e quantitativamente os “espaços ocupados” pelos sujeitos, nos espaços de dissensões da industrialização, preservação ou conservação da natureza, conforme a classificação das enunciações enunciadas.

A classificação inicialmente é qualitativa ao identificar uma pertinência das enunciações enunciadas resgatadas às regras delimitadoras do espaço supra - referido. Posteriormente se torna quantitativa, ao se “mensurar” o número absoluto e relativo das enunciações pertinentes às regras inerentes às dimensões dos campos.

Utilizou-se um indicador primário denominado “ponto de difração do discurso” (FOUCAULT, 1986, p. 73), como instrumento dessa dupla classificação. Eles são os objetos, conceitos, tipos de enunciações, frases ou palavras-chave expressos nas e pelas enunciações enunciadas resgatadas e classificadas conforme a pertinência às regras. Esta pertinência decorre de uma logicidade explicativa inerente à especificidade do ponto de difração.

A logicidade teoricamente se explicita pelo fato de que enunciar é fazer algo além de se expressar verbal e/ou corporalmente. É ocupar espaços, que disciplinam o dito e o não-dito, demarcado por regras delineadoras de “[...] Um espaço limitado de comunicação [...] que permite o aparecimento da medida segunda a qual (diversos indivíduos envolvidos) [...] Falavam da mesma coisa [...] desenvolvendo o mesmo campo conceitual, opondo-se sobre o mesmo campo de batalha” (FOUCAULT, 1986, p. 145-146).

Entretanto o não-dito não é a recusa, a obscuridade ou a proibição e, até mesmo, discreção da parte do entrevistado. Além de tudo isso é o silêncio “as diferentes maneiras de

não dizer” (FOUCAULT, 1985, p. 30). O que valoriza certas regras como um “segredo” da prática discursiva, como o apoliticismo (“neutralidade científica”), a sacralização (“divinização do meio ambiente) e a homeostase ecológica (o “politicamente correto” na relação homem-natureza).

Os pontos de difração podem ser pontos de incompatibilidade, de equivalência ou de ligação para uma sistematização (estruturação) das práticas discursivas da industrialização, preservação ou conservação da natureza neste caso.

Os pontos de incompatibilidade não surgem numa mesma série de enunciações enunciadas inerentes a uma mesma prática discursiva. Assim, isto permite distinguir uma “neutralidade científica”, da “divinização” ou de elementos “politicamente corretos” na pressuposição do que é ensinar e aprender no fazer agrônomo.

Já os de equivalência são uma sinonímia de opções similares inerentes a uma prática discursiva reconstituída pela sua grade específica. Como por exemplo, “neutralidade científica” equivale a cientificismo, quantificação, especialização, isenção dentre outros.

Os de ligação para uma sistematização, articulam a interação entre as dimensões das práticas. Portanto, se nas perguntas inerentes aos pressupostos epistêmico as enunciações enunciadas resgatadas indicarem uma especialização, é provável que surjam outros pontos como o apartidarismo, imparcialidade nos processos de ensino-aprendizagem, além daqueles de tecnificação, industrialização ou descaso ecológico, na dimensão da (infra)estrutura curricular.

Essa parcial previsibilidade decorre de um “*a priori*” historicamente atribuído às regras estruturadoras de cada âmbito do trilema. É distinto do “*a priori*” formal por ser uma “[...] figura puramente empírica” (FOUCAULT, 1986, p. 147).

Dito de outra forma, com base em exaustiva historiografia é possível reconstituí-los via enunciados. Já por meio das enunciações enunciadas, é fazer uma “breve” pesquisa

histórica que reconstitue os simulacros dos enunciados formalmente antecipáveis: as enunciações enunciadas em sua “proto-empiricidade” no cotidiano dos entrevistados. Isto possibilita compreender como os apriori históricos “[...] Podem ter na historia pontos de junção, lugares de inserção, de irrupção ou de emergência, domínios ou ocasiões de utilização e compreender como a historia pode ser [ou não] uma regularidade específica” (FOUCAULT, 1986, p. 147).

Assim o resgate das enunciações enunciadas e seus inerentes pontos de difração ratificam as regras “a priori” e historicamente antevistas, além de “testarem” as hipóteses assumidas.

A sistematização do “teste experimental” das hipóteses se fez por dois procedimentos. Primeiro ao se convencionar sinais distintos aos pontos de difração equivalentes obtidos nas enunciações enunciadas resgatadas e devidamente fichadas. Segundo, a sistematização desses sinais em matrizes para classificar qualitativa e quantitativamente os pontos de difração obtidos.

Os pontos de difração pertinentes aos campos da industrialização, preservação e conservação da natureza se representarão respectivamente pelos sinais (+), (-) e (\pm). Para os “silêncios” se convencionou o (0).

Os sinais se sistematizam em dois tipos de matrizes. A primeira, conforme Tabela 1, permite distinguir como os sujeitos se envolvem pela positividade das praticas discursivas. É uma classificação qualitativa. A segunda possibilita uma quantificação absoluta e relativa, vide Tabela 2, dos referidos pontos de difração.

Por fim, a Tabela 3, possibilita uma síntese. Uma reconstituição do disciplinamento dos sujeitos envolvidos pelas práticas discursivas da industrialização, preservação e conservação da natureza e sujeitados por tais práticas no curso de agronomia da UESC.

Nos três tipos de matrizes literais, PD é ponto de difração, M é o número de indivíduos representativamente amostrados e hipoteticamente envolvidos, total ou parcialmente, por um dos campos e E os entrevistados.

Tabela 1 - Matriz literal para classificação qualitativa dos pontos de difração inerentes às enunciações enunciadas resgatadas

Dimensões das práticas discursivas	Di		
Positividade específica	(+P), (-P) ou (\pm P)		
Regras Entrevistados	$(R1^+, R1^-, R1^\pm)$	$(R5^+, R5^-, R5^\pm)$	(Rn^+, Rn^-, Rn^\pm)
E1	PD1,1	(0)1,5	PD1,n
E 5	PD5,1	PD5,5	PD5,n
Em	PDm,1	PDm,4	PDm,n

Tabela 2 - Matriz Literal para classificação quantitativa dos pontos de difração inerentes às enunciadas resgatadas

Dimensões da prática discursiva	Di		
Positividade Especifica	(+P, -P, \pm P)		
T		n°	%
O	(+)	Zi	zi
T	(-)	Xi	xi
A	(\pm)	Yi	yi
I	(0)	Wi	wi
S			
m,n	m,n	m,n	m,n
Onde: $Zi = PD^+ m,n$	$Xi = PD^- m,n$	$Yi = PD^\pm m,n$ e	$Wi = (0) m,n$
0	0	0	0

Tabela 3 - Representação quantitativa da prática discursiva predominante nos espaços sociais educacionais no curso de agronomia da UESC

Dimensões	Industrialização	Preservação	Conservação
Pressupostos Epistêmicos	Zi	Xi	Yi
Processos de Ensino - Aprendizagem	Z'i	X'i	Y'i
(Infra) Estrutura Curricular	Z''i	X''i	Y''i
Média	\bar{Z}_i	\bar{X}_i	\bar{Y}_i

A letra D indica as dimensões das práticas discursivas. A letra (i) indica a prática discursiva específica, onde a sua substituição pelos números 1, 2 ou 3 representam as da industrialização, preservação ou conservação da natureza. A positividade específica de cada campo se representa pela letra (P) e pelos sinais (+), (-) e (±) referentes à lucratividade, intocabilidade ou sustentabilidade proposta ao fazer agrônomo. As regras, pela letra (R) e os entrevistados pelo (E). Ambos circunscrevem o espaço de comunicação delimitador das respostas às perguntas, as enunciações enunciadas, obtidas nas entrevistas semi - estruturadas.

As letras Zi, Xi, Yi indicam o somatório dos valores absolutos dos pontos de difração inerentes aos campos. Já o Wi é o somatório dos “silêncios”. Essas mesmas letras minúsculas são o somatório em valores relativos. A partir de tais procedimentos se reconstituiu uma recente História Geral a seguir descrita.

2.2 DESCONSTRUÇÃO “ANALÍTICO-INTERPRETATIVA”

Uma exegese crítica de Foucault considera a concepção de História Geral, já explicitada, a análise de positivities e a materialidade do trilema agroeducacional proveniente das relações de certos dispositivos com a trama das relações sociais, temporal e espacialmente delimitadas. Trata-se de uma (in) fidelidade metodicamente deliberada “[...] o único sinal que se pode ter para com um pensamento como o de Nietzsche, é precisamente o de utiliza-lo, deforma-lo, fazê-lo ranger, gritar [...] Se é ou não fiel, isto não tem o menor interesse” (FOUCAULT, 1987, p. 143).

Nesta leitura o que ele argumenta como o faz e os esclarecimentos trazidos utilizaram-se para a desconstrução do trilema agroeducacional quanto aos seus pressupostos, estratégias e disciplinamento obtidos. Teorização é, neste caso, “uma prática [...] Mas local e regional

[...] não totalizadora. Luta contra o poder [...] Uma ‘teoria’ é o sistema regional desta luta” (FOUCAULT, 1987, p. 71).

Fundamental é o recorte, o limite, as transformações e as rupturas cotidianas provenientes destas instâncias de coerção e controle descontínuas e intermitentemente produtoras da industrialização, preservação ou conservação do meio ambiente em âmbito educacional formal. A rede trilemática assenta-se em “regras”, definidas, mas não definitivas, com positivities distintas. Respectivamente seja priorizando a lucratividade, a intocabilidade ou uma sustentabilidade do meio ambiente. Algo que nem é uma posse de poder, nem um monopólio de saber que um grupo tenha. Uma rede de inteligibilidade, uma ‘decifração’ das práticas que fazem de nós aquilo que “somos” de forma coerentemente específica. É tanto compartilhar em ser envolvido pelo trilema como se afastar de alguma verdade final, palavra última sobre o quê fazer com o meio ambiente. Embora tal situação exegética (im)possibilite ver plenamente: os efeitos que tais ‘decifrações’ produzem nos ‘decifreadores’ e no que fazem a posteriori na sua relação com o meio ambiente.

Logo uma interdependência e complementaridade na trama das relações sociais, imersão do referido trilema, com certos dispositivos possibilita uma reconstituição dos tais conjuntos de “regras”. As manobras, confrontos e jogos se devem as relações de poder, as de desejo, e as de produção que articulam certas práticas discursivas aos antagonismos, equivalências ou complementaridades inerentes ao trilema. Os dispositivos, já citados anteriormente, são, apenas lembrando, “estratégias de relações de forças sustentando tipos de saber [...] sempre inscritos num jogo de poder [...] (que) [...] pode ser ou não discursivo” (FOUCAULT, 1987, p. 244-246). Dividem-se em acontecimentos (secas, inundações, crises socioeconômicas e outros) e Instituições “[...] todo comportamento mais ou menos coercitivo aprendido. Tudo que em uma sociedade funciona como sistema de coerção, sem ser um enunciado” (Id. Ibid, p. 247).

No cotidiano são as discriminações quanto à cientificidade entre o positivismo mono disciplinar, o misticismo transdisciplinar ou os estados da arte na teoria geral de sistemas aplicada à agropecuária. Além das ‘ojerizas’ ao apoliticismo, sacralização ou democratização nas relações docente-discente. Bem como a tensa escolha entre incrementar, repudiar ou moderar no uso de insumos industrializados na produção agrícola. Isto possibilita rupturas maiores ou menores e maiores complexificações na emergência dos conjuntos de regras (re)organizadores da tessitura trilemática agroeducacional considerada .Silenciosas batalhas disciplinadoras da linguagem técnica apropriada, usos dos corpos nas destrezas práticas sugeridas por políticas educacionais de caráter agroecológico ou não. Sustentadas por uma governamentalidade, pretensões de governança como um

[...] conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança [...] (e) [...] a tendência que levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saber (FOUCAULT, 1987, p. 251-252).

Conforme Veiga-Neto (2000), Almeida (1999), Capdeville (1991), Midlej (2004) e Diegues (1996), é possível distinguir a proveniência de uma governamentalidade articulada a formalização dos saberes agrícolas para se tornarem ciências agronômicas, com uma inserção no âmbito universitário.

Antes do neolítico, todo um saber agrícola oral pautado na “sobrevivência humana”, coleta, caça e pesca aliados a cultivos primitivos a partir das queimadas e desmatamentos incipientes. Posteriormente, uma agricultura organizada para usufruto de nobres e do clero, levava servos ou escravos às glebas.

Ainda na Idade Média, as primeiras unidades agrícolas se organizam na periferia dos feudos, concedidas pelos nobres ou pela igreja se baseavam no uso da tração bovina ou a

cavalos, perdurou pela Renascença e culminou no século XIX. Daí por diante há uma lenta sistematização escrita em mosteiros e assemelhados sobre como plantar, colher, criar animais e plantas de forma interligada, era a chamada Primeira Revolução Agrícola.

Em meados do século XIX no período conhecido como Segunda Revolução Agrícola, com o advento dos motores de combustão interna, fertilizantes químicos, melhoramento genético de plantas, se iniciou o distanciamento entre a produção animal e a vegetal, pautada na lógica do rendimento financeiro via acumulação de capital para possibilitar uma economia do consumo de massa. Culminou na Revolução Verde nos anos 70 do século XX.

Na Primeira Revolução Agrícola tanto o cultivo de vegetais associado à pecuária permitia obter leite, queijo, manteiga, carne, pele e lã; como força de tração e produção de esterco, esse último utilizado em sistemas rotacionais de cultivos alimentares com plantas forrageiras leguminosas. Entretanto a falta de estrume no século XVII para fertilização dos solos, aliado a necessidade de mão-de-obra e a manutenção dos animais demandou outras alternativas para fertilizar a terra.

Em 1840, Justus Von Liebig, químico alemão, com o seu “quimismo” demonstra como a nutrição mineral das plantas se dá por substâncias químicas presentes no solo. Todo o “húmus”, segundo ele era insolúvel e inútil ao desenvolvimento vegetal, descaracterizando a eficiência do uso do estrume.

Outros estudiosos da época como Boussingault e Saussure, respectivamente, investigaram a fixação do nitrogênio no solo por leguminosas e a fotossíntese, apoiaram ou rejeitaram a “Lei do mínimo” preconizada por Liebig, a qual, também entendida como “Lei dos rendimentos decrescentes”, afirma que o crescimento vegetal depende de quantidades mínimas de certos elementos químicos (N, P, K hoje denominados macronutrientes e Ca, Mg, Mn, S, Zn, Ba, Cr, chamados micronutrientes).

Até antes de meados do século XIX, o “conhecimento agrônômico” era essencialmente empírico e oralmente divulgado, mas as primeiras referências sobre uma “Teoria agrônômica” advém dos cursos de agricultura promovidos por Adrien de Gasparin, em 1848, na França. Todos esses grandes avanços se realizaram fora das universidades, seja no período medieval e até mesmo, renascentista.

A partir de uma certa governamentalidade do Estado nacional, iluminismo e enciclopedismo do século XIX é que as necessidades da Revolução Industrial, aliado à Segunda Revolução Agrícola, marcam a emergência da universidade moderna. Inspirada por Von Humboldt, na Alemanha, buscava pesquisar a verdade, sob o signo da racionalidade técnica. Já na França, se tem uma universidade do poder, concebida por Napoleão para formação de quadros, onde a neutralidade científica era um processo de doutrinação comum. Na Rússia, similar à França, plano elaborado por Diderot à Catarina II, enfatizam os estudos verticalizados nas ciências naturais e físicas. Nos E.U.A. modelo diferenciado se desenvolveu, num contexto social de “Universidade-Empresa”, fortalecendo ainda mais um certo “capitalismo tardio”, nos países da periferia, inicialmente com forte ênfase na perspectiva de industrialização do meio ambiente.

No caso brasileiro, segundo (CAPDEVILLE, 1991) pode-se caracterizar três períodos distintos, com especificidades características, à formalização das ciências agrônômicas em cursos de nível superior formalmente reconhecidos.

O primeiro, vai de 1796 à 1859, com a criação dos hortos reais por D. João VI, mais tarde “jardins botânicos”, no Pará, Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo, Pernambuco e Minas Gerais destinavam-se a ser Escolas de Agricultura, Centro de Pesquisas e Centro de Divulgações de Inovações e de Técnicas Agrícolas, pautava-se numa perspectiva utilitarista e “Iluminista” da formação dos futuros profissionais. Só a partir de 1812, por meio da Carta Régia de 25 de junho daquele mesmo ano, se estabeleceu na Bahia um curso de agricultura.

Uma “governamentalidade imperial” considerava o modelo agroexportador nacional, ancorado na monocultura latifundiária e trabalho escravo. Até então inexistia preocupação em abrir escolas agrícolas, as terras eram muito férteis e os imigrantes não necessitavam de maiores qualificações diante das que detinham. Porém, muito mais em nome do Liberalismo, Iluminismo e Enciclopedismo é que se cria, em 1859 o Imperial Instituto Baiano de Agricultura. Além de similares em Pernambuco (1859); Sergipe (1860), Rio de Janeiro (1860) e no Rio Grande do Sul (1861), cabia a eles criarem Escolas Agrícolas.

Naquela época o fim do tráfico negreiro (1850), aliado às crises do açúcar, a expansão da cafeicultura, a falta de cultivos alimentares no mercado tensionaram a criação de Escolas Agrícolas, bancos de crédito e redução dos impostos sobre a agricultura.

A rigor apenas as atuais Escola de Agronomia da UFBA (Cruz das Almas, criada em 1859); a Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel da UFPEL (Pelotas/RS criada em 1883); a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da USP (São Paulo, criada em 1900) e a Escola Superior de Agricultura de Lavras/MG, criada em 1908, surgiram nesse período além dos engenheiros agrônomos formados pelas escolas Politécnicas do Rio e São Paulo, pela de Engenharia de Porto Alegre e a de Taquary (RS), extinta.

Até 1910 (Cf. CAPDEVILLE, 1991, p. 61), não existia uma regulamentação oficial para o ensino superior agrícola, os modelos estrangeiros influenciavam ao estilo francês os cursos na Bahia, Pelotas e Piracicaba. A influência alemã foi forte no Rio Grande do Sul, inclusive nas escolas politécnicas, mas o enfoque americano se fez presente parcialmente em Piracicaba e nitidamente em Lavras, Minas Gerais.

Nesse primeiro período uma certa transição do trabalho escravo para o assalariado no meio rural, além da ampliação dos cultivos de exportação e subsistência e seus respectivos mercados, o crescente êxodo rural e a incipiente industrialização pouco motivaram ações públicas para criação de cursos de agronomia (Id. Ibid.).

A única de responsabilidade estatal dos oito cursos criados, foi o de Pelotas, os demais deveram-se a iniciativas particulares com forte enfoque biológico, do que de engenharia. Assim, o decreto nº. 8319 de 20/10/1910, com Nilo Peçanha como presidente e ministro da agricultura Rodolfo Nogueira da Rocha Miranda, regulamentou o ensino agrícola no Brasil.

Beleza (1956) apud Capdeville (1991, p. 66-67), informa que o ensino agrícola no Brasil passou por três fases “a de tentativas, a de profissionalização e a integração no sistema brasileiro de ensino”.

A de tentativas, entre a Carta Régia de D. João VI (1812), até a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (1902) por Nilo Peçanha, apenas as escolas da Bahia, Pelotas e Piracicaba foram expoentes no período.

Posteriormente a Reforma de Rivadávia Correa (Decreto nº 8659, de 05/04/1911), aumentou a quantidade de escolas de Direito, Farmácia, Odontologia, Agronomia e Veterinária, culminado em 1933 com a criação da diretoria do ensino agrícola e veterinário, embora o seu público-alvo fosse os “menores indigentes ou marginais dos grandes centros urbanos” (Ibid.).

Já na terceira fase, a partir de 1946 (Decreto-lei nº 9613 de 20/10/1946), a chamada “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”, se preferiu mais ao ensino médio, isso possibilitava algumas “confusões” quanto a se conferir o título de Agrônomo (Ensino Profissional) ou de Engenheiro Agrônomo (Ensino Superior), (Id. Ibid., p. 68).

Em suma, entre 1910/1961, época do segundo período (Id. Ibid.), cerca de nove instituições foram criadas. As principais foram no Rio de Janeiro (1910), Pernambuco (1911), Minas Gerais (Viçosa, 1920). Além das do Paraná (1918), Amazonas (Manaus, 1912), Pará (1918), dentre outras. A partir de 1960 no Brasil cerca de 12 escolas de agronomia funcionavam.

No final da década de 40, os diretores das escolas de Agronomia e Veterinária se reúnem amiúdemente, buscam soluções para resolver a deplorável situação do ensino agrícola superior cria-se a Associação das Escolas de Agronomia e Veterinária do Brasil (DEAUB), em 1960, Piracicaba. Em 1968 se tornou a ABEAS (Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior).

Cabe menção também no IICA (Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas) e o ETA/USAID (Escritório Técnico de Agricultura) e a OEA (Organização dos Estados Americanos), com suporte para a pós-graduação nos moldes americanos.

A partir de 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior (nº 4.024 de 20/12/1961), o ensino superior agrícola passou a se reger por legislação comum, só o militar continuou por lei especial. O Ministério da Agricultura foi reformulado e criou-se no Ministério da Educação e Cultura uma diretoria de ensino agrícola. Isso causou uma série de transtornos, seja na adaptação a legislação, interlocutores e perda de autonomia. As Escolas de Ensino Agrícola Superior ainda permaneceram, até 1967, ligadas a SEAV (Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura), que continuou atuante.

Conforme Cavallet (1995), a classe agrônômica, a partir da década de 60, passa a se ocupar cada vez mais com o estatuto da profissão. Em 12/10/1963 se funda a Federação das Associações de Engenheiros Agrônomos do Brasil (FAEAB). Posteriormente em 1972 surge a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB).

Discussões e propostas puxadas por ambas federações tentam superar o tecnicismo da industrialização do meio ambiente. Além de timidamente “focarem” não só a concentração da riqueza, a desestruturação social, degradação ambiental e a invasão e dominação técnico-cultural advindas com a revolução verde.

Entre 1963 à 1977, em pleno regime militar, a ênfase no debate era de caráter mais técnico. Somente a partir de 1979 as temáticas sociais e ecológicas sinalizaram uma articulação com outra governamentalidade: a da “abertura lenta e gradual”, inclusive no currículo mínimo vigente. A agricultura alternativa (biodinâmica, orgânica, biológica e natural) passa a se imiscuir no debate marcado pelo signo da sustentabilidade.

A questão agrária (estrutura de uso, posse e concentração da renda e da terra) também é uma outra temática associada as propostas de revisões no modelo de currículo mínimo para o ensino agrônômico (Id., Ibid.).

Realizam-se três seminários, “Seminários Nacionais sobre Currículo de Agronomia” (SENASCAs), acabaram propondo mudanças. Um “currículo mínimo da agronomia: proposta final” se transformou no Parecer nº 1/84 do MEC (mínimo de 3.600 horas aula). Bastante distinto do anterior Parecer nº 67/75. Principalmente com uma maior quantidade de matérias como botânica, zoologia, desenho, processamento de dados, ciências humanas e sociais, ciências do ambiente e construções rurais. Todas elas anteriormente listadas apenas como disciplinas esparsas, mas, sem destaque na grade curricular mínima proposta em 1975 (CAPDEVILLE, op. cit.).

Os estudantes de agronomia participaram desses movimentos, desde 1955 haviam fundado o Diretório Central de Estudantes de Agronomia do Brasil. Fechado em 1968 e só retomado em 1972 com a criação da FAEB (CAVALET, op. cit.).

Atualmente se discutem alternativas às Diretrizes Educacionais, ainda em tramitação no MEC, como a “Proposta do Currículo Tronco” para a agronomia. Nesta há uma base comum para os atuais cursos de agronomia, engenharia florestal e engenharia agrícola, mas com diferenciações nos últimos semestres, especificando competências e habilidades próprias a cada um dos cursos.

Até então as distintas governamentalidades regulam de forma distinta a legalidade do ensino superior agrícola, desde o império até 1981, uma carta régia, 19 leis, 19 decretos-lei e 103 decretos trataram da formação do profissional agrícola de nível superior (CAPDEVILLE, op.cit.). A despeito da criação de muitos cursos de agronomia ter ocorrido ao “arrepio da lei” vigente. Sobretudo certas decisões na criação de outras carreiras (engenharia florestal, engenharia agrícola, engenharia ambiental dentre outras) aconteceram mais por ações de especialistas e posterior enquadramento legal (Id., Ibid.). Fato similar na pós-graduação na área de ciências agrárias, inspirada no modelo norte-americano e que serviu de base para as demais áreas em nosso país.

Seja um certo “corporativismo cego”, seja a falta de clareza nas demandas de mercado ou até um certo “treinamento em serviço” exercido pelas empresas contratantes, a formação profissional esteve marcada pelas especificidades da industrialização do meio ambiente (Id., Ibid.). Prevaleceu e ainda prevalece a preocupação com o possível desaparecimento do “engenheiro agrônomo” eclético. Embora a questão central seja a sua subordinação a recomendar mais tecnologias intensivas em capital e menos em trabalho.

Assim nesta breve história geral das mudanças e governamentalidade associada as alterações nos padrões legais dos currículos mínimos ocorreram razões de ordem “epistemológica e didático pedagógica porém prevaleceu a força do espírito corporativo” (Id., Ibid. p.144).

Em suma, decorridos cerca de vinte e um anos desde a última modificação legal (1984), houve um aumento na carga horária mínima obrigatória com significativo aumento nos conteúdos, entre 1975 e 1984.

Há, portanto uma “tendenciosidade enciclopédica” na diversidade e quantidade de disciplinas nos moldes do Iluminismo do séc. XVIII e a partir da iniciativa de particulares. A exemplo da escola de agricultura e veterinária de Pelotas, da ação de Luiz de Queiroz em

Piracicaba, das politécnicas do Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e tantas outras “[...] dos 11 cursos de agronomia criados a partir de 1985, sete são de iniciativa particular, dois são municipais, um estadual e outro federal” (Id., Ibid. p. 160).

Tradicionalmente a exploração da terra baseada no latifúndio, escravagismo e de produtos agroexportáveis assentada como sendo comum sobre a profissão que

[...] qualquer um poderia, então exercê-la. Sendo dispensável qualquer treinamento [...] quando escassearam as terras férteis e baratas [...] se começou a apelar para a ciência. Deu-se uma maior ênfase à extensão rural e posteriormente, na década de sessenta, maior ênfase a formação e aperfeiçoamento de profissionais de alto nível (Id., Ibid. 160-61).

Entretanto é o funcionalismo público que acolheu os egressos, sendo uma minoria para as grandes empresas. Era a época do “milagre econômico” nos anos setenta. Após a “redemocratização lenta e gradual”, a agricultura alternativa passa a fazer parte da discussão acadêmica.

Em meados dos anos 80 as diversas preocupações mundiais relativas à qualidade de vida, poluição, aquecimento global, destruição da camada de ozônio, erosão dos solos, destruição das florestas e da biodiversidade genética se reúnem no famoso relatório Brundtland (EHLERS, 1999, p. 16-17). A concepção de sustentabilidade, desde 1987, se torna o “núcleo duro” de um novo paradigma para a relação homem – meio ambiente. A agricultura alternativa pode ser entendida como sustentável e distinta daquela até então altamente dependente em insumos industriais e energia fóssil: a chamada Revolução Verde. Um padrão agrícola químico, motomecânico derivado dos enormes avanços da engenharia genética, denominado “pacote tecnológico”.

Em contraposição a isso, os chamados movimentos biodinâmico, orgânico, natural e biológico reiteram maior ênfase em sistemas rotativos e consorciados entre plantas e animais,

demandador da mão-de-obra existente e da autárquica produção de fertilizantes orgânicos (Id., Ibid.).

Na transição da Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI) para a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), outras questões político-institucionais locais tencionam a criação do curso de agronomia. No sul da Bahia, pouco antes da estadualização da antiga FESPI, retoma-se a discussão para implantação de um curso de agronomia em 1991, pouco antes da Eco – 92.

Conforme Midlej (2004:123-47) e Santos (2004:101-48), a criação da UESC resulta de um processo de interiorização do ensino superior no país (LDB- nº. 4024 de 20/12/1961), da instalação de faculdades isoladas como a Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna (FACEI) em 1967, Faculdade de Filosofia de Itabuna (FAFI) em 1961 e a Faculdade de Direito de Ilhéus (FDJ) em 1961, além da Faculdade de Sociologia e Política de Ilhéus (FSPI) criada em 1963 e fechada em 1974. E, sobretudo, da mobilização da sociedade regional, distante dos centros decisórios soteropolitanos.

Vale registrar que

[...] em 1960, outra iniciativa do deputado Artur Leite idealiza a criação de uma escola de agronomia no sul do estado, protocolado sob nº. 1.594/60, o projeto de lei apresentado não recebeu registros de tramitação (MIDLEJ, op. cit. , p. 132).

Houve intenções de articular a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC) e seu Centro de Pesquisas a uma futura universidade católica do sul da Bahia, ou até mesmo Universidade do Sul da Bahia (NASCIMENTO, 1995, p.18), aliado também a forte “movimento separatista” para se criar um “Estado de Santa Cruz”.

Criou-se a FESPI em 1974, entre as cidades de Ilhéus e Itabuna no Km 16 da rodovia que as liga. Sua principal fonte de recursos vinha da CEPLAC, além das taxas e anuidades

pagas pelos alunos (Id., Ibid.) . Isto se manteve até 1987, com o corte drástico de verbas, daí por diante discussões sobre a possível “federalização” ou “estadualização” da FESPI passaram a ser ordem do dia.

Diversos documentos, inclusive um elaborado pela CEPLAC (Universidade da Região Cacaueira), dentre outros, ao analisarem a situação financeira da FESPI, arrolam diversas outras questões das dificuldades no relacionamento interinstitucional, culminou com a cessação do repasse, greve por cerca de 6 meses, levou a uma intensa mobilização regional para a sua estadualização. Legalmente instituída pela Lei 6344 de 05/12/1991, a UESC nasce fruto de “ações reivindicatórias” (Id., Ibid., p.144).

No contexto da efêmera “Era Collor” (1990-92), com o enfraquecimento da CEPLAC, impactos na cacauicultura devido a crise agravada pelo surgimento da vassoura-de-bruxa (doença fúngica) nos cacauais, uma possível ação educativa da UESC na criação de cursos de Agronomia e Veterinária, alimenta o ideário regional em se ter uma Universidade voltada para o desenvolvimento agrícola regional (NASCIMENTO, 1995).

Um grupo de trabalho volta-se para o Projeto de Desenvolvimento da Universidade de Santa Cruz (PRODUSC), além de outros sub-grupos voltados à criação dos novos cursos na área de Agrárias (NASCIMENTO, op. cit.).

Diversas dificuldades são publicamente alardeadas no Seminário “A Crise da Região Cacaueira. Qual a saída?” (IESP, 1991). Altamirando, então diretor geral da FESPI e primeiro reitor da UESC esclareceu algumas questões sobre a criação e passagem do patrimônio (federal ?), passagem dos funcionários da FESPI à UESC mas apenas quando os bens da Fundação Universidade de Santa Cruz (FUSC, em 1972 de direito privado) fossem para a Fundação Santa Cruz (FUNCRUZ, de direito público em 1988), tanto o patrimônio como as instalações iniciais, as doações e o terreno comprado à família Nabuco, na época o Sr. Joaquim Cardoso (Secretário Geral da CEPLAC) e o Sr. Hélio Bandeira (Presidente do

Conselho Nacional dos Produtores de Cacau – CNPC), teriam afirmado que não concordavam com a transferência do patrimônio do cacau para o governo do estado, leia-se Waldir Pires.

O epicentro da discussão, em verdade, estava em se (re)definir os rumos da CEPLAC, combatida diante da situação da reforma administrativa Collor. Pensava-se que a criação de um curso de Agronomia e Medicina Veterinária atrelando o Centro de Pesquisa do Cacau (CEPEC) à futura UESC pudesse “viabilizar tanto uma diversificação da economia como formar administradores rurais” propícios à superação da crise.

Naquele momento de desestabilização, os possíveis processos de discussão democrática na CEPLAC estavam cerceados, principalmente pelo contingente expressivo, cerca de 1.500 funcionários demitidos ou colocados em disponibilidade, aliado a falta de recursos em ambas instituições, baixos preços do cacau ao nível internacional, precária capacidade empreendedora regional. Diversas vozes moderadas falavam em “conjugação de esforços” entre a CEPLAC e a “FESPI/UESC” (Id., Ibid.).

Citou-se no referido seminário, como uma “ideologia desenvolvimentista”, centrada num modelo agrícola primário agroexportador, impediu a industrialização regional, enfraqueceu instituições como CEPLAC, CNPC e extinguiu o Instituto de Cacau da Bahia (ICB). Mas, impulsiona a “FESPI/UESC” para conquistar maior espaço social, político e viabilizar a sua sobrevivência (Id., Ibid.) se tornar uma nova esperança desenvolvimentista regional.

Criou-se uma comissão coordenada pela Assessoria de Planejamento (ASPLAN) para elaboração dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, cujos membros¹ também estavam em outro grupo para elaboração da carta consulta e projeto de reconhecimento da futura UESC (NASCIMENTO, 1995 op. cit.).

¹ Notadamente Dinalva Melo, José Raimundo Bonfim, Milton Ferreira, Moema Cartibani, Tereza Coutinho, Ruy Povoas dentre outros.

O documento “Notas sobre agrossistema e ensino agrônomo no sudeste baiano (SILVA JR, 1991), já destacava uma clara opção pela teoria geral de sistemas nortear a concepção do curso. Sob o signo da conservação ambiental e ao se enfatizar tal enfoque em detrimento da teoria da modernização tecnológica e da teoria do húmus buscou-se

o enfoque interdisciplinar favorecedor de uma conservação racional dos recursos naturais, aliados a uma democratização, ao conciliar o saber científico com as melhores experiências conservacionistas do saber popular [...] busca-se aliar a eficiência econômica com a eficácia ecológica (Id., Ibid, p. 02).

Admitia-se que uma concepção agrossistêmica era necessária para

- 1 – manutenção dos processos ecológicos essenciais e os sistemas vitais à regeneração e conservação dos solos, reciclagem de nutrientes e purificação das águas [...]
- 2 – implantação e consolidação de um aproveitamento racional das espécies e dos ecossistemas, bases vitais à sobrevivência de certas comunidades carentes [...]
- 3 – conservação da diversidade genética da flora e fauna regionais ainda existentes” (Id., Ibid., p. 04).

Assumindo o ideário desenvolvimentista se preconiza que um curso com tal envergadura era necessário pela “carência de pessoal com visão global da exploração agropecuária voltada para a diversificação” (Id., Ibid.). Posteriormente autorizado pelo Parecer CEE-109/94 de 10/09/1994 com o seu primeiro vestibular realizado em 1995. Cujos pressupostos, estratégias de ensino aprendizagem e processos de disciplinamento exercitados a seguir serão descritos.

2.2.1 Analítica dos pressupostos

Este sub-capítulo objetiva uma reconstituição dos antecedentes à criação do curso de Agronomia da UESC. Tratará mais dos aspectos históricos relativos à cientificidade nas

ciências agronômicas. Além das implícitas tensões nas escolhas das opções curriculares relativas a se privilegiar o “Quimismo” de Liebig, a teoria do Húmus ou uma posição intermediária entre ambos (ROMEIRO, 1987).

Em síntese, ao se tentar explicar como as plantas se alimentam, Justus Bom Liebig no séc. XIX, demonstrou como os vegetais superiores nutriam-se de certos sais minerais, macro e micronutrientes hoje assim chamados. Tais como nitrogênio, potássio e fósforo (N, P, K), e magnésio, manganês, zinco, boro, selênio (Mg, Mn, Zn, Bo e Se) dentre outros. Já os partidários da teoria do Húmus defendiam que as plantas absorviam “corpúsculos” de matéria orgânica, o húmus (Id., Ibid.) fato este atualmente entendido a partir da contribuição de certos microorganismos disponibilizarem alguns macro e micronutrientes como resíduos do seu metabolismo (EHLERS, E. op.cit.) por vezes induzidos via procedimentos agroecológicos (cobertura morta, compostagem, adubação verde, uso de estrume curtido...).

Uma predominância dos resultados imediatistas do quimismo, notadamente no pós-guerra de 1918 e de 1945, abriu novos mercados para os estoques químicos das indústrias de explosivos. Aliado às novas descobertas da chamada Revolução Verde: genética agrícola, biotecnologia e máquinas de uso agropecuário. A especialização e separação entre produção animal e vegetal colocou no máximo uma discussão agroeducacional relativa às normas e

[...] Eu discutia mais com os profissionais da área [...] (E₄).

Embora naquele momento de início do curso não tínhamos gente para formar uma área de conhecimento... **não discuti com ninguém** o que eu fazia era entregar o programado e ele era arquivado... **não tinha discussão** [...] (E₆).

Logo mesmo se no início inexistia quorum para uma discussão de caráter multi ou interdisciplinar é sintomático que

[...] Foi até complicado entender como encaixar os conteúdos [...] mesmo tendo formação em ecologia. Foi mais com os alunos e outras pessoas de

fora [...] **de maneira informal** [...] aí eles me deram umas dicas para adaptar (E₉).

É outra coisa errada [...] **foi criado para ser agroecológico, natural** [...] (o curso de Agronomia) [...] **e não tem nada disso de prática** aqui dentro, certo? (E₁₁).

Embora se por um lado as discussões sobre o conteúdo programático eram incipientes, seja pela falta de articulação entre um certo “positivismo reducionista” próprio da industrialização do meio ambiente, há outros elementos que “cada vez eu noto **entrar gente cada vez mais jovem** [...] e aí nem sempre **a preocupação ecológica deles é menor!** Talvez eles não estejam mais conscientizados porque a idade não permite (E₇).”

Outrossim, no princípio

[...] a maioria dos professores era de outros departamentos. Só tínhamos **conversas informais** e de lá pra cá [...] deveria ser aprovado nas áreas mas não tem **nem condições infra estrutura para as aulas práticas** e competência nas plenárias do colegiado que deveria ser um fórum competente. Só se cresceu discutir na época da **reforma curricular que parou** (E₁₂).

Por vezes a questão dos consórcios e/ou diversificação de cultivos (articulação sistemas de produção animal com o vegetal) frente aos monocultivos esta ligado ao mau uso de ‘defensivos’ ou ‘agrotóxicos’

[...] aí eu **fico no limite** [...] fico entre as técnicas de manejo e conservação dos solos mas sempre de alguma monocultura [...] **dá para falar de impactos** no cobre residual em cacau [...] já os ‘defensivos’, faço o pessoal entender que eles tem um ciclo. Então a forma de coletar os efeitos deles na cadeia trófica [...] quem se alimenta nela [...] (E₁₃).

É interessante colocar **as disfunções que agrotóxicos** têm num sistema, mas os efeitos que tem para o usuário. Gasto umas 10 horas-aulas nos efeitos dos resíduos agrícolas (E₆).

Portanto quando se tratou de discutir a propriedade agrícola como um todo “[...] como **não tenho tempo** [...] ensino as coisas para qualquer tamanho de fazenda. **Os métodos são os mesmos**, mas eu cito exemplos desde alface até eucalipto. Mas um de cada vez (E₅).”

Assim, quando se trabalha questões sistêmicas relativas ao processo produtivo quase sempre é

[...] eu uso a terminologia que a legislação manda [...] módulo rural. **Trabalho no contexto paralelo da agricultura convencional. Nós não estamos formando agroecólogos, formamos agrônomos.** Então enfoco o convencional da especialização na produção e paralelamente os insumos agrícolas da agricultura alternativa, ecológica ou biológica [...], mas **vejo sempre o lado econômico e o social.** (E₁₀).

Especificamente quando se pensa e se pratica algo interdisciplinar: “[...] tento dar exemplos da interação nutrição, doença ou manejo [...] (vegetal) [...] com as outras áreas da extensão rural, a sociologia e dos pacotes tecnológicos, **a realidade do grande não é a do pequeno** (E₆).

Embora

[...] nos exemplos e nas viagens de campo, foi de situações mais diversificadas [...] para se ter uma **rede mais diversificada do que específica mas na propriedade ou na região** se pode ter **uma diversificação mas sem consorciamento** [...] precisa do produtor ter áreas solteiras, mais especializadas agora com diferentes cultivos **não é tão necessário ‘misturar’ os plantios diferentes** [...] as vezes tem problemas de competição, como cacau e café juntos [...] por causa do sistema radicular, sombreamento (E₅).

Diante dessas falas, o saber sistematizado é uma (re)organização curricular que dependeu não só do isolamento inicial entre as pessoas, na criação do curso. A problemática das “micro especializações”, as disciplinas como recantos específicos, com pouco diálogo entre os professores, a hierarquia entre disciplinas iniciais mais básicas de outros departamentos são uma sintomática de algo maior: os “códigos de saber”:

[...] os códigos fundamentais de uma cultura, (no caso, industrializar/preservar ou conservar o meio ambiente) – aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas – fixam, logo, para cada homem as ordens empíricas com as quais estará lidando e entre as quais se encontrará (FOUCAULT, 1992, p. 186)

Tais códigos colocam em tensão não são um conteúdo semântico mas a forma sintática pela qual certas condições de possibilidade tratam de certas ênfases. Muito mais relacionadas à produção ou produtividade e lucratividade, do que a uma sustentabilidade do negócio agrícola. Além de nenhuma referência ao aspecto sagrado do meio ambiente ser intocável

[...] **o plano de aula [...] sempre sozinho** mas com adaptações do semestre ou atualizações e discutido com os alunos mas para os próximos alunos. Mas **não houve nenhuma sistemática entre os professores**. Só a troca de experiências na reforma curricular abortada [...] (risos) [...] procurei aproveitar o conhecimento dos alunos, a realidade que eles trazem. A partir do diagnóstico da propriedade pré-existente [...] trabalho com gestão do negócio. Mas a visão crítica do uso de agrotóxicos é presente [...] **a conservação agrega renda a propriedade, a preservação é mais para pesquisa básica**, mas a questão é **conseguir um equilíbrio entre o que produzir e o que preservar, o enfoque sempre está na produção** [...] só o que eu percebo é o grande peso que tem **o ganho econômico** que os alunos já trazem dos negócios dos pais [...] quando eles tem terra, ele **está acima de qualquer ideologia de conservação ou preservação** [...] **o negócio é ganhar dinheiro** [...] há uma preocupação ecológica mas o rendimento é o principal [...] (E₁).

[...] os próprios indicadores que usamos são várias bases [...] quantitativo ou qualitativo rentabilidade, retorno **é muito difícil quando se tem dinheiro em jogo** [...] **envolvido se olhar o lado ambiental** [...] não tendo essa diferenciação [...] mas procuro trabalhar mais com os pequenos [...] nesse resgate do que a agricultura moderna causou ao meio ambiente para eles acho que desperta [...] a questão dos escândalos, usos indiscriminados de agrotóxicos. Ai, a busca alternativas de mercados com a agricultura orgânica, a comercialização diferenciada para uma produção alternativa, commodities. É difícil diferenciar mas tem sempre um apelo [...] ecológico (E₄).

Em raras situações trata-se da sustentabilidade, entendida como:

[...] olha, basicamente [...] **no caso da sucessão dos negócios agrícolas** [...] preocupa quando vejo esses alunos se formarem com 22, 23 anos e logo vão assumir algum negócio da família, os pais esperam [...] mas a pequena carga horária [...] e a pouca experiência deles...se discute se eles têm condições

bem claras [...] **tecnicamente eles são bem preparados para a produção [...] agora na comercialização**, eles (os alunos) [...] ainda tem a visão de que ser agrônomo é só produzir. Mas a realidade é na gestão do negócio, é **necessário que o aluno respeite a experiência dos pais mas aperfeiçoando com as técnicas modernas** (E₁).

Ainda mais, enfaticamente, comparação e ordem, mensuração dos processos econômicos privilegiam olhar a propriedade agrícola como:

[...] **unidade de produção [...] mais assim**. É um negócio e dele necessita ter sustento da família, sobras para investimento [...] como algo [...] um sistema ora especializado ora integrado [...] depende do contexto [...] da realidade dos alunos [...] gente de Itapetinga mesmo, trabalho mais junto com eles o gado [...] com alternativas [...] aproveitamento de sub-produtos eles enxergando a cadeia produtiva (E₄).

Em suma, a diversificação é ou pode ser enfatizada mas

[...] quando você monta um fluxo de caixa anual da propriedade **a gente vê [...] os vazios, os períodos sem entrada de recursos** aí a gente começa a trabalhar as alternativas à incorporar [...] mas para melhorar o fluxo de caixa [...] a renda líquida [...] (E₄).

Logo, há indícios de uma tensão relativa às ‘epistêmes’, pressupostos, inerentes a industrialização (lucratividade), conservação (sustentabilidade) e nenhum traço quanto à preservação (intocabilidade) do meio ambiente

[...] **por tentativas** fui colocando várias práticas, algumas mais ecológicas, biológicas mas não deram certo [...] como identificação de organismos, tipos de sedimentos. **Isso não interessa muito ao agrônomo**. Mas como é que eu vou trabalhar se a maioria dos pequenos não tem renda para dar um manejo adequado? Aí o pessoal [...] (os alunos) tem de recordar: **existe a produção agrícola, tem resíduos disso [...] mas precisa maximizar a produção** (E₆).

Portanto, comparação e ordem na perspectiva neopositiva ou sistêmica ainda é um “método universal” de análise, as questões de identidade e/ou diferença são reduzidas a um ordenamento: toda medida que permite uma colocação de igualdades para uma hierarquização

em séries, do mais simples a maiores graus de complexidade: as representações do que o sujeito cognoscente organiza uma “ordem natural”. O transcendental repete um empírico como um sistema de tratamento das informações científicas, onde prever para prover é a norma da excelência.

Na tabela 4, é nítido a situação dos “indivíduos” envolvidos pelas possíveis práticas discursivas, mostrarem não só uma certa “polifonia” de enunciações enunciadas, mas também uma peculiar predominância daquelas relativas a industrialização do meio ambiente. Quase sempre no mínimo 50% dos indícios de predominância do enfoque da produtividade, lucratividade como pressuposto básico. Por vezes tensionado pelo da sustentabilidade.

Tabela 4 – Classificação qualitativa dos pontos de difração inerentes as enunciações enunciadas relativas dos pressupostos das práticas discursivas do trilema agroeducacional

Entrevistados	E.D. A	E.D. B	E.D. C	E.D. D
1	+	+	±	±
2	±	+	+	+
3	+	+	±	+
4	±	+	+	+
5	+	±	+	+
6	+	+	±	±
7	+	+	±	±
8	+	+	±	±
9	±	±	±	±
10	0	±	+	±
11	+	±	+	+
12	±	±	+	+
13	0	+	+	+
14	+	+	+	+
(+)	8	9	8	7
(+-)	4	5	6	7
Totais				
(-)	-	-	-	-
(0)	2	-	-	-

E. D. – Espaços de dissensão

E – Entrevistados

2.2.2 Resignificação das estratégias

Tratar-se-á das modalidades dos objetivos educacionais, a participação dos discentes nos processos de ensino – aprendizagem e as repercussões deste fazer pedagógico agrônomo nas diversas concepções históricas da relação homem-meio ambiente (MEDINA,1996;UNESP,2003).

Pelo menos quatro situações históricas marcam uma (res)significação das estratégias de ensino-aprendizagem ancoradas em modalidades de relacionamento homem-meio ambiente. Desde as épocas mais primitivas passando pela antiguidade, civilizações greco/romanas/judaicas, egípcias, astecas, maias, mongóis dentre outros (Id., Ibid.) além da idade média, renascimento, revolução industrial e a contemporaneidade (Id., Ibid.).

Relacionamentos míticos, racionais, afetivos ou de algum outro caráter com o meio ambiente modelam uma tipologia dos “educadores” vistos também como intelectuais historicamente com especificidades:

[...] o sábio grego, o profeta judeu e o legislador romano são sempre modelos que obcecamos os que, hoje, têm como ocupação falar e escrever. Sonho com o intelectual destruidor das evidências e das universalidades [...] (aquele que não afirma) ‘eis o que é preciso fazer, eis o que é bom, sigam-me, na agitação em que todos vocês estão, eis o ponto fixo, que é onde estou’ (FOUCAULT, 1988, p. 242).

Pode-se afirmar, desde a época primitiva, apenas caça, coleta de alimentos e pesca. A maior ou menor fartura se dava aos acontecimentos cíclicos da natureza. A incerteza das provisões dependia de um nomadismo vinculado as mudanças climáticas. Pouco a pouco de observação em observação se constroem explicações míticas a respeito de um “toma lá, dá cá”. Trocas religiosas, sacrifícios reais ou simbólicos, nos quais buscava-se atender a ira de algum deus ou atrair a sua benfeitoria ajuda (MEDINA,op.cit.).

O relacionamento homem-meio ambiente era mediatizado por mestres e iniciados, magos e feiticeiros e neófitos, aprendizes conjuravam os males para atrair a sorte de boas colheitas, caçadas ou pescarias. Diversas comunidades primitivas e seus remanescentes até nas civilizações greco/romana/judaica (seja por suas mitologias, cabala ou outras cosmogonias), ainda exercitam tal forma de relacionamento: um estilo pedagógico da arte em dominar a vida. Um certo “esoterismo” do saber popular (empirismo mais misticismo). Pautava-se-o na autoridade da tradição e na oralidade, informalidade de uma educação funcional aliada a uma “pedagogia da tentativa-erro” como tônica educativa (Id., Ibid.).

Cabe destacar a proveniência de uma antítese a este “misticismo”, um racionalismo greco/romano/judaico, onde Aristóteles é figura impar. Notadamente quando sistematiza, a partir de Empédocles (transmutação) e Anaxágoras (ROMEIRO, 1987), uma explicitação mais racional da forma como as plantas e os animais se alimentam. Seja a partir da combinação dos quatro elementos (terra, fogo, água e ar) ou da sua “substancialidade”, forma irreduzível uma à outra. Daí haveria uma preferência das plantas por cinzas, húmus, terras de certo tipo. Lucius Columella discípulo do poeta Virgílio chegou mesmo a descrição das terras próprias as melhores colheitas (Id., Ibid.).

Estas práticas predominam até a Idade Média, daí por diante Philippus T. Paracelsus reelabora as idéias de Aristóteles. Cria e denomina, com base na alquimia, o enxofre, o mercúrio, o sal e o azoto em substituição dos quatro elementos outras explicações à nutrição das plantas. Porém, a despeito das contribuições notáveis de Pietro de Crescenzi, considerado o fundador da agronomia, eram mínimas as explicações “para-científicas” justificadoras ou superadoras do saber camponês na época (Id., Ibid.).

Novos “intelectuais” distintos da anterior relação mestre/iniciado de caráter místico aparecem na cena pedagógica: são os modelos do sábio grego/discípulo, profeta judaico/apóstolo e legislador romano/burocrata. Veja-se cada um.

A partir da distinção entre o verdadeiro e o falso, de nítida inspiração socrática, se tenta revelar e transmitir a incógnita de como as plantas e os animais se nutrem. É o sábio grego nas suas academias, de feições aristotélicas formando discípulos à sua imagem e semelhança, destronando um “misticismo” do saber popular ainda hoje revelando sua proveniência:

[...] eu **discuto as realidades diferentes** para o pequeno agricultor, o **verdadeiro** é usar [...] ter **uma utilização mais criteriosa, cautelosa desses insumos sintéticos** [...] os orgânicos, como estrume e até aproveitamento de cinzas para os grandes é uma grande besteira (E₆).

Já na Judéia, a questão de colocar mais em discernir o bem do mal, era exemplificar pelo próprio testemunho como Jeová quis que a natureza servisse ao homem: pelo seu trabalho, suor e lágrimas, criando “igrejas” e apóstolos propagadores de uma vida agrosilvopastoril algo meio bucólico ainda com reminiscências até hoje

[...] o agrônomo hoje que não estiver preparado para o contexto da sustentabilidade, o paradigma da agroecologia [...] ta fora do mercado [...] já **passou do tempo do agrônomo ser um ‘calculista’ de dosagem de fertilizantes, herbicidas e outros biocidas** [...] isso só fez mal a agricultura familiar [...] nessa revolução verde **tem que pregar o uso do balanço energético, hídrico, é fundamental ter grupos para estudar desenvolvimento sustentável** [...] e nós estamos preparando eles [os alunos] para sentir olhar e cuidar do meio ambiente? (E₇).

Já em Roma, na Urbis, a problemática era estender a justiça para todos os cidadãos livres; o discernimento é entre o que é legal/ilegal, o certo e o errado, tecnicamente (UNESP, op. Cit.). Talvez daí o modelo do legislador/burocrata ter fomentado os conselhos regionais ciosos da ética profissional, uma vez que certas questões ainda hoje litigiosas a respeito da posse da terra, sua propriedade, vendas de escravos e comércio vinha de uma base agrária. Logo é sintomático que não mudará facilmente um certo burocratismo profissional :

[...] quando a gente se pergunta **quem mais se beneficiou** com essa modalidade tecnológica da revolução verde na região cacauieira [...] **foram**

os grandes e muita gente concorda [...] mas é preciso mudar essa matriz tecnológica. Vi um depoimento de uma liderança dos sem terra dizer: se a CEPLAC e a UESC manterem essa matriz tecnológica [...] (tecnologias intensivas em capital) [...] ou se criarem núcleos de agroecologia dentro do MST! (E₇).

Assim se há resquícios nas “falas” atuais daqueles modelos, mesmo pautados na oralidade e autosuficiência camponesa de sociedades pré-capitalistas, há um outro mais incisivo: o intelectual moderno educador de especialistas, surgido na Primeira Revolução Industrial (1750-1850).

Naquele momento de ascensão da burguesia do surgimento do positivismo e de processos educacionais pautados na doutrinação, reprodução e transmissão dos conhecimentos emerge uma educação pública. Sistemáticamente pautada numa pedagogia da essência, pragmatismo tecnicista (GADDOTI, op.cit). A filosofia vitalista anterior (Teoria do Húmus) tenta substituir os misticismos anteriores, embora fosse uma ruptura com Paracelsus apoiada nos estudos de Pasteur (ROMEIRO, op. cit.; EHLERS, op. cit.). Nessa época uma grande disputa se instaurou no seio do “ensino agrônomo” ainda incipiente: as plantas se alimentam dos restos orgânicos decompostos ou de minerais, substâncias químicas definidas?

Albert D. Thaer, Gerardus J. Mulder defendem o saber camponês (rotatividade de cultivos, e uso de matéria orgânica contra uma visão puramente empresarial de Justus Von Liebig (utilização exclusiva de fertilizantes minerais). Por um lado o camponês representante de uma agricultura “suja” mal cheirosa e atrasada, por se basear na subsistência. De outro, a produção limpa, em escala moderna (RIBEIRO, op. cit.).

Algumas posições intermediárias no conflito, Theodore de Saussure e Jean Bossingault admitiam os benefícios da matéria orgânica no solo, mas com limitações na produtividade em curto prazo. Porém destacavam os espetaculares rendimentos com os fertilizantes minerais. Outras contribuições na física de solos, bactérias nitrificadoras

corroboraram o fato do solo ser mais que um substrato inerte. Ser algo “vivo” devido a quantidade e diversidade de organismos interativos (EPSTEIN, E., 1975).

Hoje a disputa tensa e mal resolvida entre esses modelos de “intelectuais educadores” e sua relação com os discentes, passa pela avaliação da performance do processo produtivo agrícola no qual importa discernir o viável do inviável técnica e economicamente, colocando-se em segundo plano os aspectos ecológicos ou socioeconômicos da tecnologia utilizada na produtividade obtida.

[...] os alunos fazem um questionamento [...] da Mata Atlântica, se eles não podem derrubar mais a mata para tirar madeira, plantar lavoura, criar gado [...] eles se queixam de que teria de ter uma compensação (E₁).

A despeito de que “[...] no diagnóstico da propriedade **o primeiro problema é a falta de dinheiro**, mas **depois eles vêm que é a organização do negócio em si.** (E₁)”

Por vezes, quando os limites, componentes interações e saídas de sistemas integrados de produção de energia e alimentos podem ser transmitidos é muito mais na forma de uma pragmática gestão dos agroecossistemas do que retorno ao Sagrado:

[...] poucas vezes encontramos uma realidade ótima em sala de aula, falta união na agronomia, hoje. O respeito, o envolvimento com os alunos no início do curso, eles eram mais velhos, com experiência de técnico agrícola, alguns, e queiram um curso superior. Já trabalhavam. **Depois de uns dois anos iniciado o curso apareceram uns ‘agrônomos do asfalto’** (risos) **[...] apenas estudantes de pré-vestibular, não sabem o que querem [...] fizeram por segunda opção.** Ficam parados, o mínimo que se dá da técnica é bom. (E₂).

Em suma, se tem uma multiplicidade de modelos nesta contemporaneidade. Além de um protótipo do intelectual orgânico e do cidadão capazes de discernirem os limites, riscos e desafios da “emancipação” humana, a partir do exercício da (auto)confiança e da criatividade

[...] há uma grande ânsia por esse novo conhecimento interdisciplinar do paradigma agroecológico, que requer um preparo maior. Eles cobram: o curso não tem um perfil agroecológico?. Alguns produtores, pais deles, até

sugerem seminários e outros eventos para uma transição da revolução verde à agroecologia (E₇).

No exercício da interdependência entre professores, alunos e assessorias a associações, nem sempre a minimização das fronteiras entre os saberes acadêmico e popular possibilitou o exercício de processos de ensino-aprendizagem “sistêmicos-multilaterais”

[...] um trabalho que fizemos com uma pequena associação de produtores do Rio de Engenho. Foi organizar as propriedades para auxiliar um repasse de um financiamento do banco do Nordeste [...] **fizemos o diagnóstico e umas quatro ou cinco palestras como os recursos deveriam ser aplicados [...] mas os alunos [...] o saber deles na teoria é pequeno [...] tem a vivência, uns poucos.** Agora trabalho na idéia do ótimo possível, onde ele pode chegar daí, **divido em meio a meio a teoria da prática diagnosticar uma propriedade e planejar melhorias,** eles só fazem se assimilam os conhecimentos (E₁).

Outras formas de parcerias internas ou externas entre professores, alunos ou outros interessados mostra um perfil agroecológico mas com atuação limitada

[...] um perfil agroecológico, pelas disciplinas, mas só essas disciplinas de ecologia, manejo [...] acho que é preciso reciclar em cada disciplina e ter esse caráter presente. Tem pela consciência de alguns, não como norma ou algo planejado. Algumas são fortes como ecologia básica, impactos ambientais [...] o perfil é agroecológico mas a maioria dos professores não (E₈).

Mesmo admitindo tal reciclagem, como reaproveitamento dos “resíduos” ou “zonas de sombra” das disciplinas, só se dá quando há pontes entre as diversas áreas de conhecimento já estruturadas ou em estruturação.

[...] Teríamos que fazer uma escala, tem 10 à 15% de professores que vestem a camisa do curso. Tem 40 ou 50% que fica no meio termo das suas pesquisas ou atividades particulares, e o restante 20% ou mais, que estão [...] nem aí, só dão aula, não gostam de alunos (E₉).

Tal situação de emprego, empregabilidade, inicialmente foi ainda mais delicada no relacionamento professor – aluno, nesse curso de agronomia, havia uma baixa flexibilidade educacional de precária infra estrutura.

[...] No início não tínhamos professores com total dedicação ao curso. Muitos eram da CEPLAC, mais de um terço, não tinham tempo, só vinham dar aula. Eram mestres, doutores ou pós-doutores. E tinham uma distância muito grande dos alunos. Vinham com transparências em inglês, textos em inglês, era sério [...] ou coisas específicas das suas pesquisas. Eram pesquisadores e não professores. Tinha também o problema da infra estrutura, sem laboratórios, a fazenda ainda hoje desestruturada, sem condição de uso, a biblioteca era aquela antiga, agora melhorou, né? (E₂).

Tal situação, pouco a pouco melhorada, levou o curso de agronomia a ser avaliado nível B, pelo MEC no seu primeiro momento de provão. Entretanto, tal flexibilidade docente deflagra uma situação delicada

[...] o professor se reeducou parcialmente nesse novo contexto de abertura, disseminação do conhecimento, internet, comunicação. Mas os maiores problemas não são os alunos são os professores. Tem uma grande resistência em mudar o método de aula expositiva [...] pelo que ele aprendeu com seus mestres [...] e vai por aí perpetuando essa forma de ensinar sem participação. Os alunos tem um potencial grande., querem algo novo, fazer rupturas, mas fechados em salas de aula [...] escrevendo, reproduzindo. Bastaria facilitar os alunos expressar seus sentimentos, refazer as atividades [...] mas a maioria de nós não se coloca no lugar do aluno (E₁).

Portanto, aliados aos modelos citados por Foucault, o ver e o fazer ver, o verdadeiro/falso, o certo/errado, bem/mal na educação superior agrônômica está mais próximo do viável/inviável que a técnica recomenda. Ensinar passa a ser colocar o discente em programas de dificuldade crescente, como diagnosticar e planejar o uso de uma propriedade agrícola.

Mas, a sustentabilidade e o aspecto político social também podem ser impulsionados :

[...] hoje a diretoria acadêmica está muito preocupado com a vertente agroecológica. Fizeram seminários, puxaram uma comissão para trabalhar isso. Trouxeram o último Congresso Brasileiro de estudantes de Agronomia para a UESC e acertaram a vinda do Encontro Brasileiro de Agricultura Alternativa, práqui [...] é um grande avanço [...] (E₈).

Mesmo que certas técnicas de ‘adestramento’, individualização dos moldes da industrialização do meio ambiente, há resistência e busca por outras alternativas: “[...] tem se fortalecido [...] mas não temos um único professor com mestrado ou doutorado em

agroecologia [...] os alunos é que defenderam a contratação de professor visitante na área (E₈).”

Reforma curricular tímida, paralisada que permita uma reorganização dos saberes por outras matérias e/ou disciplinas esta paralisada

[...] a risada que dei já mostra o quê a gente espera. O projeto pedagógico sairá com a cara que a gente tem. Um norteador para as próximas contratações que não seja só a titulação, ver o que temos de capacidade, aptidão mas sem fugir da realidade conservadora do corpo docente (E₁).

Mas se for democratizada, ampliada tem que ver os cenários que o atual não contempla e capacita os professores. As vezes se olha muito o tecnicismo e deixa de lado as questões econômicas, comerciais e internacionais. Culpam sempre o currículo por tudo, mas esquecem que ele foi estratégico. O cenário da agroecologia se confirmou embora tenha professor que afirme que não se faz agricultura sem agrotóxico (E₈).

Na Tabela 5, há uma predominância expressiva de poucos de difração, mais de 50%, referentes a resignificação de estratégias pró-industrialização do meio ambiente. Embora existam “traços” de pontos de difração favoráveis à sua sustentabilidade.

Tabela 5 – Classificação qualitativa dos pontos de difração inerentes as enunciações enunciadas relativas à resignificação das estratégias das práticas discursivas em disputa no trilema agroeducacional.

Entrevistados	E.D. V	E.D. VI	E.D. VII
1	+	+	±
2	+	+	±
3	+	+	±
4	+	+	+
5	+	+	+
6	+	±	±
7	0	±	+
8	0	+	+
9	±	+	+
10	+	+	±
11	+	+	±
12	±	±	+
13	+	0	+
14	+	±	+
(+)	10	9	8
(±)	3	4	6
Totais	(-)	-	-
	(0)	1	-

E. D. – Espaços de dissensão

E – Entrevistados

2.2.3. Síntese do disciplinamento:

Observa-se aqui uma reconstituição da ‘tecnologia disciplinar’ (FOUCAULT,1998) capaz de trabalhar o corpo de alunos para uma docilidade política e produtividade econômica. Notadamente nas tensões entre os privilégios à lucratividade e/ou sustentabilidade do processo produtivo agrícola.Ou seja, aulas teóricas trabalham o cérebro, a mente (pensar, escrever as anotações, ler os textos), nas práticas, usar o restante do corpo para lidar com instrumentos laboratoriais, máquinas e ferramentas agrícolas, insumos. Técnicas em olhar, examinar, classificar o “normal” e o “patológico” na produção, produtividade agropecuária.

Tudo isso de forma padronizada, ritualizada em regras de trabalho com diferentes empregos do tempo (calendário escolar, agrícola e fiscal) de forma a sistematizar os exames, avaliações, maneiras em se obter uma “confissão” e/ou “conversão” do discente quanto as suas aptidões ambientalistas comprovadas nas avaliações. Notadamente se autônomos ou dependentes no uso de processos de trabalho com insumos agroindustriais ou em recomendarem tecnologias mais intensivas, semi-intensivas em capital ou trabalho. Além de privilégios a uma futura empregabilidade no setor público, terceiro setor ou no setor privado.

Naturalmente que o controle dos espaços acadêmicos, salas de aula, laboratórios são “grades” organizadas para distribuição dos indivíduos, cada um no seu lugar na pauta de frequência, seu número de matrícula. Nasce assim da disciplina um espaço pedagogicamente útil, seja à industrialização ou a conservação do meio ambiente

[...] pelos exemplos que trago, como o uso de fontes alternativas de fertilizantes, com suas potencialidades e limitações. Cinzas por exemplo, é muito bom. Estrume para a grande maioria das propriedades é um estorvo. Mas, ao contrário, é um insumo agrícola de alto potencial. Certo? Pó de rochas [...] algumas são interessantes, limitadas ou não servem para nada na agricultura. Calcário, fosfatos, basalto ou um granito, depende do que a gente examina, classifica e organiza nos alunos os espaços de uso na propriedade [...] entendeu? Quando você sai do convencional [...] tem que selecionar porque o convencional é mais próximo da realidade deles (E9).

Vigiar e ser vigiado é uma das formas de reunião nos espaços disciplinares educacionais agrônômicos. Tal viabilidade implica ora em distanciamentos, aproximações, avanços e recuos na obtenção ou minimização da fraude, preguiça, sabotagem, falta de habilidade profissional, certificação de atestados de saúde e verificações das habilidades adquiridas

[...] a gente procura sempre internalizar, fazê-los pensar de forma racional, buscando alternativas mais viáveis [...] **mas sempre colocando em xeque as tecnologias preconizadas pela revolução verde. Sempre se faz essa contextualização [...] entre as científicas e as alternativas, se é viável ou não [...] nessa lógica de utilização dos recursos [...] até chamamos um professor para dar palestras sobre os animais silvestres [...] mas não há uma recomendação ou uma ou outra [...] agora só tem de estudar muito e tem muita malandragem** (E₁₀).

E ainda mais:

[...] tem uma discussão grande [...] quando o aluno já tem uma linha, tem condições de assumir, se organizar dentro dos conceitos teóricos da minha disciplina, e do material trabalhado [...] **a maioria se encaixará no serviço público, poucos pensam em criar o próprio negócio. Nós mesmos somos empregados públicos (risos) e a gente não consegue passar para eles um comportamento empreendedor.** Se tivéssemos condições de preparar [...] teríamos maior número de alunos propensos a não investir todas as suas fichas num concurso público. Eles se acostumam com a rotina de só estudar e de repente quando formam passam de estudante a desempregado (risos) é um baque (E₁).

Assim, cada turma é uma pois

[...] **relação professor-aluno é um problema expressivo, certo? O pouco que existe de mal relacionamento entrava o curso [...] poucos tem uma aproximação grande, alguns se distanciam, tanto física como emocional. Mas a base fraca dos alunos causa muita reprovação.** Eu cobro o que eu dou na carga horária que tenho, eles lêem pouco, não recordam os conceitos das disciplinas anteriores. A nossa infra estrutura melhorou, mas não é boa. As aulas práticas não temos funcionários para avaliar, fazemos tudo. A ajuda administrativa nas aulas práticas, as viagens, os ônibus que faltam muito [...] e as viagens acabam sendo uma alternativa as aulas práticas. Aí eles [...] (os alunos) [...] não gostam de fazer relatório das viagens. Parecem mais que foram curtir (E₁₂).

Vale ressaltar toda série de micropenalidades

[...] do tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), do modo de ser (indelicadeza, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atividades incorretas, gestos inconformes, falta de asseio), da sexualidade (modéstia, indecência) (FOUCAULT, 1987, p. 76).

Tais situações permitiram classificar as turmas em dois grandes grupos:

[...] no início [...] (do curso de agronomia) [...] eram alunos preocupados não só com o ensino, mas com a universidade [...] eram politizados [...] estavam sempre presentes e exigiam aulas práticas, mas hoje eles estão mais quietos. Dá vontade de dar uma sacudida (E₇).

Agora tem professor que defende a revolução verde, mas os alunos começam a repensar, e quem não se inserir nesse contexto ambiental vai ter dificuldades [...] já os alunos que vêm de escolas médias agrícolas já vêm direcionados. Uso muito seminários internos, para quebrar um pouco a atitude dos alunos, se desinibir na hora da apresentação [...] **mas tem alunos que me dizem, baseado em professor fulano de tal, que agroecologia é “home garden”, coisa de jardineiro e isso tá fora do contexto atual e futuro da profissão (E₉).**

No âmbito da reforma curricular o conceito de currículo ora é entendido de forma filosófica, sociológica ou apenas psicológica. No primeiro caso quando afirmam as (des)razões do que as possíveis características culturais que o fazem alvo tão de certas críticas

[...] não posso ter opção [...] (de outras alternativas de ensino-aprendizagem) [...] já que o currículo tá errado. Dô o curto e grosso, por causa da deficiência do currículo altamente mal feito [...] não dá tempo dos alunos entender os conceitos, foi tudo compactado nessas áreas de cálculo, [...] não se pode dar topo. Topografia num semestre só [...] em todo lugar do Brasil tem a I e a II. Já mandei até um negócio para o colegiado: planimetria para a I e altimetria para a II (E₁₂).

Dessa forma o processo de disciplinamento é visto como estruturação de ensino por tópicos, assuntos temáticos. Preocupa-se o docente com uma iniciação as formas do conhecimento, primeiro como certos conceitos são exclusivos do campo de saber determinado, segundo, da possível relação lógica entre eles conforme certas experiências, mesmo inexistentes na prática e se seria possível cada uma daquelas formas testar enunciados

ou haver específicas técnicas para o teste empírico e validação dos conceitos (FOUCAULT, 1998, p. 59).

De outra forma mais sociológica, o encaminhamento indicado pelo currículo atual relaciona os conteúdos e a cultura regional. “Interacionismo” e “etnometodologia” são utilizados como maneira de inferir a distribuição do poder na sociedade em questão

[...] antes havia pouca discussão sobre o currículo [...] se era ou não ‘camisa de força’ para o trabalho de ensinar [...] **mas desde o início, os objetivos eram , do curso, agroecológico, tava desenvolvido [...] mas não sei [...] atualmente a discussão [...] ta mais perdida que a primeira, ta desconectada da realidade do mercado, da região, precisa ver isso, não é formar um especialista em consultoria ambiental, mas diferenciar para atuar de forma diferenciada.** Além de carga horária, pré-requisito, definição de disciplinas importantes que não são obrigatórias como o sistema de informações geográficas, manejo de plantas invasoras [...] que não é herbicidas! E um leque maior de optativas mais específicas, um básico mais enxuto e mais opções (E₁₃).

Mas temos que considerar um currículo voltado para atender a agricultura familiar. Tá provado que a base, a tese da sustentabilidade, da agroecologia, geração de emprego é barrar o êxodo rural; gira ao redor da sociedade rural da agricultura familiar (E₁₀).

Outrossim psicologicamente, se trata de um disciplinamento antevisto pelo currículo que possibilite ao mesmo o crescimento pessoal, seja culturalmente aceito ou para suprir alguma demanda de mercado, o nicho importante de empregabilidade

[...] capacitar professores e melhorar o relacionamento com os alunos, ver os cenários que o atual currículo não contempla [...] só o tecnicismo não adianta. Agora é a multifuncionalidade da agricultura: produção, lazer, turismo rural, o novo rural. Ênfase na agricultura familiar que não suporta a revolução verde, claro que tem de prestar atenção no agronegócio. Mas depende do tipo do estudante, do jeito dele, a maioria dos problemas apresentados na avaliação institucional poderiam ser resolvidos [...] são coisas simples ligados as aulas práticas. Mas as disciplinas básicas onde os professores dos outros departamentos não consegue fazer uma relação da disciplina com a profissão, só as profissionalizantes no final do curso [...] aí eles vêm [...] mas as campeãs são os cálculos I e II! (E1).

Portanto, todas essas técnicas disciplinares de currículos a procedimentos de ensino-aprendizagem, com maior ênfase em aulas expositivas, especificam no corpo discente tanto as “medidas” como certos “inquéritos” sobre modelos operacionais da ‘realização curricular’,

minúcias diminutas e “maliciosas” de como as disciplinas podem e devem “dobrar” os calouros em veteranos

[...] eles vem deficientes do segundo grau certo? Cada vez mais fresquinhos, jovens, meio desencantados com o curso no início, meio apáticos, eles mesmos se protegem e analisam os professores, pegam informação de quem é carrasco ou bonzinho. Dos que são complicados e que repetem as provas, fazem jogo de cena, assinam em lista pelos outros [...] ficam de desenhos, caricaturas sobre situações de tiques nervosos, alcoolismo, assédio e até uso de tóxicos na matinha, que eles... (alunos) [...] já usam e flagraram professores usando também [...] mas respeitam quem respeita eles [...] (E1).

Assim, tais procedimentos disciplinares caracterizam uma nebulosa constituição de corpos ‘dóceis’ e pretensiosamente de vocação econômica. Mas a tensão da lucratividade, empregabilidade e sustentabilidade do meio ambiente se articulam com marcas, dobras fortes no corpo docente e discente

[...] reviso o conteúdo mas no final do semestre, eles participam mas na preparação das turmas seguintes [...] no início estão verdes, não sabem da teoria, mas mudo sempre [...] um indicador disso foi quando um aluno colocou na prova assim: - “hoje eu vejo a pecuária com outros olhos”. E ele era pecuarista! **Uma grande parte das pessoas mudam, se dobram pelos argumentos, exemplos** [...] mas num outro caso, têm de aceitar usar herbicida se o dono da fazenda onde tava empregado, ordenou aí ele correu pra cá para saber como usar (risos) (E1).

Na Tabela 6 há uma tensão entre processos de disciplinamento pró-industrialização versus aqueles pertinentes à sustentabilidade do meio ambiente. Com ligeira predominância do primeiro tipo ao redor de 50%.

Tabela 6 – Classificação qualitativa dos pontos de difração inerentes as enunciações enunciadas

Entrevistados	E.D. VIII	E.D. IX	E.D. X
1	+	±	+
2	±	0	+
3	±	+	+
4	+	+	±
5	±	+	±
6	0	±	+
7	+	±	±
8	+	+	0
9	+	+	+
10	+	±	0
11	±	±	+
12	±	±	+
13	+	±	±
14	+	+	±
	(+)	7	6
	(±)	6	7
Totais	(-)	-	-
	(0)	1	2

E. D. – Espaços de dissensão

E – Entrevistados

3 TRILEMA, DOBRAS E (ID)ENTIDADES AGROEDUCACIONAIS

Conforme Tabela 7 os pontos de difração relativos a industrialização (lucratividade) do meio ambiente são uma maioria expressiva. Cerca de 60%, em números redondos. Isso indica que mesmo com uma presença de 40% de enunciações enunciadas marcadas por pontos de difração pró-conservação (sustentabilidade) do meio ambiente, há uma disputa na rede trilemática agroeducacional, com um silêncio da preservação (intocabilidade) bastante revelador da agronomia ser ainda vista muito mais como um “agronegócio”.

Sem dúvida alguma, no trilema em questão ao se observar tal predominância e silenciamentos, indica que a trama de relações sociais existentes no curso se desloca a enfatizar mais a lucratividade e demais aspectos técnicos da produção agrícola, como o foco central da formação do egresso do que propriamente a sustentabilidade. Prova cabal da hipótese testada.

Tabela 7 – Representação quantitativa da prática discursiva predominante nos espaços sociais da rede trilemática agroeducacional, conforme os pontos de difração resgatados.

Dimensões	Industrialização	Preservação	Conservação
Pressupostos epistêmicos	32	-	22
Estratégias de ensino-aprendizagem	20	-	18
Processo de disciplinamento	27	-	13
Totais	79 (59,8%)	-	53 (40,2%)

Uma trama de relações sociais sustenta a (des)articulação do trilema agroeducacional. Macropolíticas históricas pertinentes à indústria ou conservação do meio ambiente imiscuem-se com estruturações curriculares tecnicistas, e seus micropoderes, técnicas disciplinares propícias à lucratividade do negócio agrícola. São as relações de poder, para Foucault consideradas “as primárias e reais” das quais as de produção e desejo se entrelaçam

(FOUCAULT, 1986). Trama de relações onde inexiste o “Poder” (DELEUZE, 1985). E sim uma série de estratégias, práticas, técnicas sem um detentor privilegiado o tempo todo. Docentes e discentes se confrontando sobre o que fazer com o meio ambiente.

Muito mais um conjunto de jogos dispersivos. Relações de forças operatórias envolvendo tanto dominantes como dominados, sem atributos ou essência. Mesmo interrelacionado ao modo de produção, não está a ele subordinado. É também uma produção de sentidos. Seja relativa principalmente à industrialização do que à conservação do meioambiente, no caso analisado.

Além disto, o “Poder” constitui-se de forma microfísica, infinitesimal. Sem global ou local. Tanto dentro como fora da sala de aula há uma rede de múltiplas disciplinas. Nela, a tessitura da produção de “verdades científicas” ocorre a favor, contra ou denunciadoras do reducionismo “neopositivista” e não age apenas por consenso, sedução ou coerção. Viabiliza-se antes uma certa realidade ortodoxa(industrializar) ou heterodoxa(conservar) a ser concretizada em larga escala agroeducacional, por vezes “violentamente” internalizável via sistemas de recompensas ou sanções acadêmicas. Embora para alguns seja apenas uma contratual e expressiva regulamentação legal dos procedimentos didático-pedagógicos do ensinar-aprender em épocas de paz. Quando talvez seja apenas a própria guerra das táticas do “aprender à aprender” reguladas pelas correlações de forças macropolíticas e molecularmente dispostas nesta contemporaneidade.

Por fim cabe destacar a ênfase muito maior no controle do que na parceria “repressão/interdição” (FOUCAULT, 1988) do ofício professoral. Certos “macetes” do saber-fazer agrônômico são muito mais escondidos, colocados em interjeição apenas para serem continuamente incitados e revelados na sua “verdade científica” irrefutável. Seja mais para se aumentar a lucratividade agrícola, ou favorecer a sustentabilidade dos sistemas integrados de produção de energia e alimentos ou, muito menos, a sacramental intocabilidade da natureza.

Outrossim, inexistem nessas ações um sentido conspiratório, oculto. Muito pelo contrário, ocorre uma flagrante confissão sempre estimulada a se dizer de qual lado se está. Estratégia maior do “Poder”. Assim, paira no ar uma “morte do homem” não só, sujeito cartesiano do conhecimento (FOUCAULT, 1992). Onde as “evidências” dependem do referencial teórico-metodológico assumido: positivismo monodisciplinar (especializações agronômicas e suas correlações/regressões estatísticas); “misticismo transdisciplinar” (homeopáticas, fitoterapias e seus rituais esotéricos) ou a teoria de sistemas aplicada à agropecuária (homeostase, modelagens e simulações via ecologia aplicada). Cada uma dessas “escolhas” remete a alterações na experiência visual da produção de conhecimentos, de Descartes à Foucault, na tradição francesa (MURICY, 1998). Em síntese relaciona sair de um “voyeurismo” iluminista defensor de uma sociedade igualitária, libertária e fraterna sem zonas obscuras aos privilégios dos dominantes. “Ver é perceber” não só as evidências olhadas com atenção por uma alma alerta. Poderia até o corpo enfraquecer em casos de distração, mas as mudanças ocorridas nos objetos de interesse investigativo decorreriam dos atributos de razões claras e distintas. Seria uma compreensão interna do objeto analisado.

Em Foucault (MURICY, *op.cit.*) uma extrema visibilidade dos objetos de interesse, científicos ou não, pela sistemática de vigilância/fiscalização dos espaços obscuros, se torna um totalitarismo do Panoptikon. Distribuir o medo e o sofrimento racionalmente é produzir um disciplinamento dos corpos humanos para uma docilidade política e produtividade econômica. Inclusive por analogia das prisões às “grades curriculares”. Nascimento, Morte e Ressurreição do sujeito significam nem um retorno às superestruturas nem subjetividade pré-científica (FOUCAULT, 1984; 1985), apenas um diagrama (DELEUZE, *op.cit.*), articulação entre pressupostos epistêmicos, estratégias de ensino-aprendizagem e processos de disciplinamento. Em outras palavras, as formas e as forças tanto das práticas discursivas como

os acontecimentos, privilegiam certos saberes agronômicos ortodoxos ou não. É o primado do “dizer” sobre o “ver” sobre como se relacionar com o meioambiente.

Posteriormente, inverte-se a situação. O “ver” é uma analítica do “Poder”. Uma genealogia distinta da arqueologia anterior. Mas ainda estamos do lado de fora do pensamento, o que pode ser denunciado como cumplicidade involuntária junto ao “Poder”. Porém não se trata de admitir ou anular qualquer mudança estrutural no currículo vigente. Mas sim o (re)ssurgimento de outras subjetividades auto-referenciadas, Morte e Ressureição contínuas daqueles homens, seres humanos anteriormente (des)sujeitados. Dobras que se deslocam da crítica política, por vezes partidária à uma auto-referencia ética quanto ao respeito à Vida (FOUCAULT, 1997).

Atualmente há que se admitir até um possível “fim” das instituições disciplinares e/ou de confinamento como universidades, escolas, fábricas, presídios diante dos inúmeros sistemas de cifras e senhas cibernéticas em voga (DELEUZE, 1998). A “solução grega” foi temperança no uso dos prazeres. Apesar de que na contemporaneidade se trata muito mais de uma certa proibição ao consumismo agroindustrial excessivamente estimulado. Aliás, ginástica e dietas atuais têm um papel central em estimular a conservação do meioambiente. Dado a demanda por produtos orgânicos. Talvez o “Poder” se tenha tornado mais “bioquímico” que “microfísico”. Hipocrisias de uma sociedade que produz também viciados em produtos dietéticos. É tentador pensar em modos de subjetivação onde os possíveis sete pecados capitais sejam análogos as compulsões modernas (LOSICER, 1995 e 1999).

Em outros termos, o orgulho virou autopromoção e autoestima em se ser ambientalista, em substituição as noções de honra e dignidade em se defender a Vida sob qualquer forma, desde as mais abjetas. A inveja é a dissimulação, um verniz social mascarador do sentimento de despeito ao se ser discriminado como antiecológico. Já a gula modificou-se para anorexia ou até mesmo bulimia, sintomática mania de juventude: estar

sempre atualizado com as mais recentes “guloseimas intelectuais” agroecológicas, no caso. A avareza tensionada pelo consumismo diante da situação de baixa remuneração e grande autoexploração propicia a existência de compulsivos docentes obcecados pelo trabalho e sonho de ser um pesquisador 1 A do CNPq. Daí que o antigo “ócio criativo”, preguiça prazerosamente criadora, se tenha tornado uma obrigação intelectual, vício de trabalhar, de estar sempre publicando algo novo, inusitado. Tem se assim uma “sociedade espetáculo”, e universidade idem, onde o que vale é estar com uma boa imagem. Ou seja, da luxúria, sensações ao vício dos voyeurismos dos posters e atividades telespectadoras dos inúmeros “shows científicos” (congressos, seminários dentre outros). Onde por fim a ira se modificou no deboche, ironia fina, sarcasmos em ridicularizar os adversários como a principal forma do ódio.

O inferno é a exclusão do mercado. O paraíso atual é obrigatório. Não há mais a moralidade do pecado, na qual pecador vivia um conflito interno entre ceder ou não a tentação. Não há mais possibilidade de escolha entre céu e inferno. Vivemos sobre a moralidade dos mandados. São ordens que devem ser obedecidas sob pena de exclusão do sistema. Esta é a ameaça. Vivemos hoje como se cada individuo fosse apenas um conjunto de leis, um superego. Só que não existe mais um eu para entrar em conflito com este superego. Então não há conflito. Apenas um vazio existencial e afetivo. Isto dá origem a condutas compulsivas. Todos lutam compulsivamente para incorporar tudo o que podem. Vem daí o voyeurismo, o espetáculo por si mesmo, a obrigação do gozo, a imposição do prazer. Até o prazer hoje é uma lei (LOSICER, 1999, p. 2).

Conforme tais tessituras se têm práticas discursivas relativas a industrializar, preservar ou conservar o meio ambiente se colocando de forma histórica ou temporariamente predominante. Envolvendo indivíduos e sujeitando-os a darem voz as suas práticas.

Uma série de regras, manobras, jogos possibilitam múltiplas coerções, dobras na perspectiva sociológica Durkheimiana (LEBRUN, 1984, p. 83-92), e (DELEUZE; 1994). Seduções e múltiplos constrangimentos à predominância de certos rituais de verdade onde o governo da conduta de si e dos demais é algo complexo e muito mais perigoso que qualquer

revolução (DERCON, R.; PARKER, R., 1994). Por se tratar do trato de si e dos demais na produção de verdades cientificamente demonstráveis, sejam elas apoiadas numa teoria de sistemas, neopositivismo ou algo distinto.

Saber, verdade e poder, além do prazer estruturam e são estruturados por uma contemporaneidade assombrada pelo arrependimento de já ter perdido a possibilidade de se reconciliar com o meio ambiente (KEITH, 1988). Respostas pluralistas indicam como perigo maior à “liberdade” das práticas discursivas e auto-normalizadoras da rede do trilema agroeducacional, uma aceitação e internalização de limites à predominância de apenas uma delas. Significa “graus de escolha” mínimos a certas “decisões” fundamentalistas com riscos e desafios à obtenção e manutenção de uma qualidade ambiental no fazer agrônomo.

Afinal se não somos, mas estamos “substância”, formas plásticas variáveis, polifônicas, conforme as pressões do lado de fora do pensamento, como desdobrar, rever as sedimentações e se (des)construir feito um ‘origami humano’? (Re)constituir o quebra-cabeças ou paralisia moral não são as únicas alternativas. Estar envolvido por uma daquelas práticas discursivas significa lutar contra as demais. A habilidade de ‘pensar’, agir, o “cogito” é parco em absorver toda constituição inteligível de si mesmo, pois estamos na condição de ‘coisas’ compulsiva e obscuramente dirigidas ou ‘alvos’ de uma lucidez arbitrária (ORTEGA, 1999), por se basear em pressupostos ‘dogmaticamente’ admissíveis : (id)entidades ou identidades? Entidade das (com)Pulsões ou Mônada silenciosa? Talvez múltiplas vozes, polifonias, diferenças ressoando no lado de dentro do pensamento

Penso que a subjetivação tem muito pouco a ver com um sujeito. Trata-se antes de um campo elétrico ou magnético, uma individuação, que percorre através de intensidades (tanto baixas quanto altas), campos sobreindividuais e não de pessoas ou identidades. É o que Foucault chama de paixão (ORTEGA, 1998, p. 116-117).

Seres no tempo, clareiras no meio ambiente já não mais tão denso, proximidade de um fazer que impede um olhar da origem. Tanto das escolhas (des)sujeitadas ou não, como das retificações de erros, lenta tessitura, enredamento trilemático onde se corre o risco de exaurir uma repetição do transcendental sobre o empírico, do cogito sobre o (im)pensado e se buscar uma origem para o grande recuo: qual é a Verdade? Talvez ausência pura, reduzir o (im)pensado às práticas ao analisar e interpretar tal rede trilemática. É essa possibilidade analítico-interpretativa, capaz de redirecionar os distintos saberes-poderes-prazeres inerentes à reconstituição da trilemática agroeducacional em questão, aqui exercitada. Isto permitirá, talvez, a criação de novas formas de existência esteticamente prazerosas .

Os enunciados, as enunciações enunciadas e os atos discursivos têm semelhança, embora

[...] a polissemia [...] refere-se a oração e aos campos semânticos que ela emprega; um único grupo de palavras pode dar lugar à várias construções possíveis [...] A repressão de um certo desempenho verbal por outro, a sua substituição, ou sua interferência são fenômenos que pertencem a outra formulação (FOUCAULT, 1986, p. 186).

Assim, não são os atos discursivos cotidianos que estruturam as verdades, mas aqueles ‘sérios’, científicos e pautados em uma para-cientificidade (DREYFUS e RABINOW, 1986) que circulam nos meios acadêmicos são estruturadores das verdades de nossa época. Trata-se mais da existência do que das possibilidades de certas relações de poder, produção e desejo materializarem as condições coercitivas aos (des)dobramentos em como lidar com o meioambiente . Maneiras aceitáveis em se falar, descrever, discursar, demandar, anunciar, tudo revelador de um Ser-linguagem. Ser da linguagem a favor, contrário ou complementar à defesa do meio ambiente. Campo anônimo de práticas das (id)entidades, estratégias dos atos discursivos sérios, estranhas regularidades enunciativas que se auto-regulam: “somos’ a diferença nesses interstícios das práticas. Muito mais fronteiras, limites do que substância.

Admite-se que o problema não é o “Poder”, mas sim a produção de sujeitos pelos diversos exames confessionais (provas, testes, demonstrações práticas dentre outros) privilegiadores das produções de verdades agronômicas consideradas científicas. Ponderar como e por que cada época tem seu peculiar modo de articular verdade, poder e ética já é um passo para se distinguir o sujeito como uma forma nem sempre idêntica a si mesmo

O problema não é ,então, tentar dissolver as [**relações de poder**] na utopia de uma comunicação perfeitamente transparente, mas dar-se regras de direito, técnicas de gestão e também a moral, o ethos, a prática de si, que permitirão, nestes jogos de poder, jogar com o mínimo possível de dominação (FOUCAULT, 1994 p.727 apud ARAÚJO, 2001 p.214).

Descrever não nos leva necessariamente a prescrever, apenas a um certo “pessimismo militante” onde a questão central é: qual o perigo nosso de cada dia na relação saudável com o meio ambiente? Industrializar? Preservar? Conservar? Assim, rotineiramente cabe colocar resoluções ao trilema. Principalmente quando são os pactos (in)conscientes e não os contratos que permitem uma afirmação das diferenças construídas eticamente por atos cotidianos evitados de uma política da amizade (ORTEGA, 1999 p. 151 e ss.). Onde a amizade pode ser entendida como “[...] espontaneidade, reciprocidade simétrica, não fixação num contexto determinado, igualdade, controle interativo (como consequência da pouca normalização e sanção exterior (ORTEGA, 1999, p. 156).

Toda amizade passa a ser uma resistência e simultâneo ponto de compensação. Forma livre de sociedade. Práticas de si com componentes emocionais e sociais que considera o prazer do outro. Ética de uma existência capaz de delinear esteticamente uma certa ascese inerente a um longo exercício em desprender-se de si. Isto implica em superar a dicotomia eros/philia dentre as quais a família, matrimônio, além da relação docente-discente, podem e devem ser alvo de (re)estruturações (id.ibid). Portanto, uma paixão pelas verdades talvez seja um “leitmotiv” da unicidade na multiplicidade de vozes enunciadoras do que é, está, pode e

deve ser agronomicamente a fronteira entre os possíveis e os desejáveis modos de relacionamentos entre homem-meioambiente. Escolhas, porém em limites historicamente definidos, embora jamais definitivos.

4 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC/Edunicamps/Anpocs, 1999.

ACOT, Pascoal. **História da Ecologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

ALMEIDA, Ana Maria. **Um Estudo sobre a Avaliação da Aprendizagem em um Curso Superior de Ciências Agrônômicas**. 1992. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Universidade de Campinas, 1992.

ALMEIDA, Jalcione. **A Construção Social de uma Nova Agricultura, Tecnologia Agrícola e Movimentos Sociais no Sul do Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999, 214 p.

ALMEIDA, Jalcione. Propostas tecnológicas “alternativas” na agricultura. In: **Cadernos de Ciência e Tecnologia**, Embrapa, v. 6, n. 2/3, p. 183-216, mai./dez. , 1989.

ARAÚJO, Ives Lacerda. **Foucault e a Crítica do Sujeito**. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. 220 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BORDENAVE, Juan Diaz. **O Que é Aprender: estratégias de ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988a.

_____. **O que é ensinar: estratégias de ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988b.

_____. Alguns Fatores Pedagógicos. In: **Brasil, Capacitação Pedagógica para Instrutor /Supervisor Área de Saúde**. Brasília: MS/MEC/MPAS/OPS, 1994.

BOUDON, Raymond. **Para que serve a noção de estrutura nas Ciências Sociais?** Rio de Janeiro: Livraria Eldorado - Tijuca Ltda, 1974.

CAPDEVILLE, Guy. **O Ensino Superior Agrícola no Brasil**. Viçosa: Imprensa Universitária (UFV), 1991, 184 p.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. São Paulo: Cultrix-AmanaKey, 1996. 256 p.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **O Mito do Método**. Rio de Janeiro: PUCRJ, 1972, 40 p. (mimeografado).

_____. **A periodização e a ciência da história: observações preliminares**. Rio de Janeiro: PUCRJ, 1977. 66 p.

CAVALLET, Valdo José. **A Formação do Engenheiro Agrônomo em Questão: a expectativa de um profissional que atenda às demandas sociais do século XXI**. 1999. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

COLLIER JR., John. **Antropologia Visual, a fotografia como método de pesquisa**. São Paulo: EPU, 1973.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: mito e realidade**. Rio de Janeiro: SENAC, 1984.

_____. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994.

DIEGNES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 1996.

DREYFUS, H.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: numa trajetória filosófica além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995. 299 p.

EHLERS, Eduardo. **Agricultura Sustentável: origens e perspectiva de um novo paradigma**. 2. ed. Guaíba: Agropecuária, 1999, 157 p.

EPSTEIN, Emanuel. **Nutrição Mineral de Plantas: Princípios e Perspectivas**. São Paulo: EDUSP, 1975.

ESCOBAR, Carlos Henrique de. **Michel Foucault (1926-1984) - o dossier -últimas entrevistas**. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

FILHO, João Cardoso (Org.). **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação, história da educação**. São Paulo: UNESP, 2003. 162 p.

FOUCAULT, Michel. Entrevista com Michel Foucault. In: COELHO, Eduardo Prado. **Estruturalismo, antologia de textos teóricos**. Lisboa: Portugal, 1968. (Coleção Problemas)

FOUCAULT, Michel. Dois Ensaio sobre o Sujeito e o Poder. In: RABINOW, Dreijus H.; FOUCAULT, P. Michel. **Uma Trajetória Filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 299 p.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____ . **Arqueologia do saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____ . **História da Loucura** . São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____ . **História da sexualidade: a vontade de saber (I)**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____ . **História da sexualidade: o uso dos prazeres (II)**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____ . **História da sexualidade: o cuidado de si (III)**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____ . *L'ordre du discours* . Paris: Editions Gallimard, 1971. 23p.

_____ . **Micro física do poder**.

_____ . **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970 a 1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____ . **Vigiar e Punir, história da violência nas prisões**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993. 319 p.

GOODMAN, David; SORJ, Bernardo; WILKINSON, John. **Das Lavouras às Biotecnologias: agricultura e indústria no sistema internacional**. Rio de Janeiro: Campus, 1990. 232 p.

GRAZIANO, José. **Progresso Técnico e Relações de Trabalho na Agricultura**. São Paulo: HUCITEC, 1981. 210 p.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOPOLÍTICOS - IESP. A Crise da Região Cacaueira: qual a saída? 1991, Ilhéus – BA. **Anais...** Disponível em: <<http://www.socioestatistica.com.br/estrutura.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2003.

JAPIASSU, Hilton. **As Paixões da Ciência**. São Paulo: Letras.

_____. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1976.

_____. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. São Paulo: Editorial, 1980. 329 p.

KEITH, Thomas. **O Homem e o Mundo Natural**. São Paulo, Cia das Letras, 1988.

KIDD, C. V. *The evolution of sustainability*. In: *Journal of Agricultural and Enviromental Ethics*. v. 5, n. 1, 1992, p. 1-26.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994. 141 p.

LEBRUN, Gerard. **O que é o poder?** São Paulo: Abril Cultural Brasiliense, 1984. 122p.

LOSICER, Eduardo. A Época do Pecado Cedeu Lugar à Era das. In: **Jornal do Comércio**. Recife, 16 mai. 1999.

LOSICER, Eduardo. A Pro-cura da Subjetividade: a organização pede análise. In: SILVA, Maria H. Maciel da. **Recursos Humanos e Subjetividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. 260 p.

MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber, a trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

MARX, Karl. **El Capital**. México: Fondo de Cultura Economico, 1959.

MEDINA, Nana Minini. **Relações Históricas entre Sociedade, Ambiente e Educação**. Brasília, 1996. 26 p. (Mimeografado)

MIDDLEJ, Moema M^a. B. C. **Universidade e Região: territorialidade da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC**. 2004. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

MOORE Jr., Barrington. **Reflexões sobre as causas da miséria humana e sobre certos propósitos para eliminá-las**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EDU, 1999. 195 p.

MURICY, Kátia. Os Olhos do Poder. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p. 479-485.

NASCIMENTO, Dinalva Melo do. Da Universidade do Sul da Bahia à Universidade Estadual de Santa Cruz: uma história em construção. In: **Relatório de Atividades UESC/ASPLAN/Comissão de Avaliação Institucional**, Ilhéus - BA, 1995. 57 p.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estilística da Existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999. 184 p.

_____. **Intensidade: para uma história herética da filosofia**. Goiânia: Editora da UFG, 1998.

PINTO, Celi Regina Jardim. **Construindo a desconstrução: um exercício metodológico sobre análise de discurso**. Porto Alegre: UFRGS / IFCH, 1988. (Mimeografado).

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de uso de gravador no registro da informação viva**. 2. ed. São Paulo: CERV/FFLCH/USP, 1983. (Coleção textos, 4)

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA UESC. Ilhéus: Editus, 2005. Anual.

ROEL, A. R. A Agricultura Orgânica ou Ecológica e a Sustentabilidade da Agricultura. In: **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**. v. 3, n. 4, mar. 2002. p. 57-62.

ROMEIRO, Ademar Ribeiro. Ciência e Tecnologia na Agricultura: algumas lições da História. In: **Cadernos de Difusão de Tecnologia** v. 4 n. 1 p.59 -95 , jan./abr. 1987.

SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir**. São Paulo: Vértice, 1986.

SILVA JR., Milton Ferreira. **Notas sobre Agricultura e Ensino Superior Agrícola no Sul da Bahia**. Ilhéus – BA, 1991. 08 p. (Mimeografado)

STEINER, Rudolf. **Fundamentos da Agricultura Biodinâmica**. São Paulo: Antroposófica, 1993.

THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

VEIGA-MELO, Alfredo. Educação e Governabilidade no Liberalismo: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CARRERO, Vera Porto et al. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Naer Editora, 2000. 351 p.

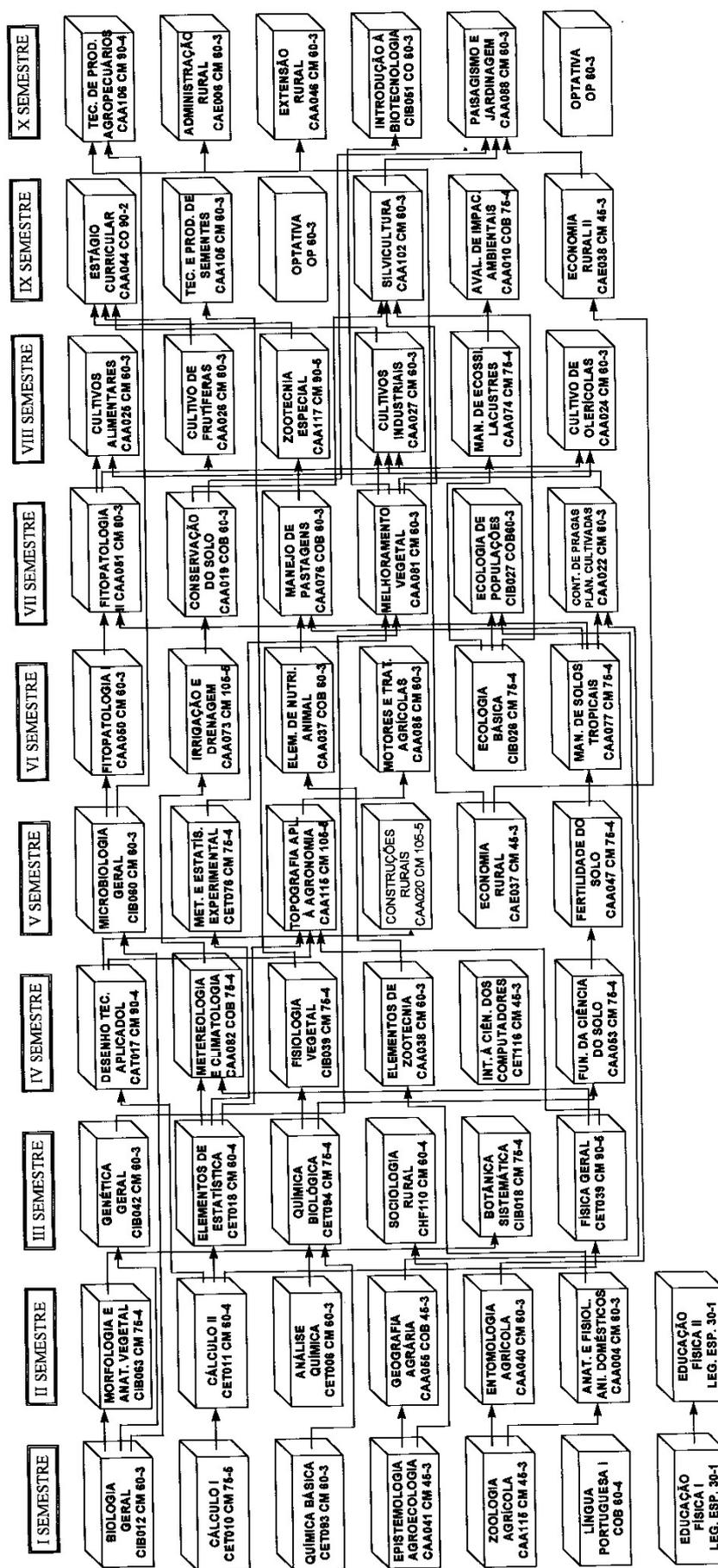
ANEXO A – FLUXOGRAMA DO CURSO DE AGRONOMIA DA UESC

DURAÇÃO DO CURSO: MÍNIMA = 5 ANOS
MÁXIMA = 7 ANOS

FLUXOGRAMA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO - PROGRAD
GERÊNCIA ACADÊMICA - GERAC
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
COLEGIADO DE AGRONOMIA

GRADUAÇÃO EM AGRONOMIA



ANEXO B – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

I – QUESTÕES REFERENTES AO ESPAÇO DE DISSENSÃO: “ELABORAÇÃO MULTIDISCIPLINAR, INTERDISCIPLINAR OU MONODISCIPLINAR DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO MINISTRADO”.

1 – Na maioria das suas formulações dos planos de aula, você os tem feito sozinho ou em reunião com especialistas da sua área, ou de áreas diferentes da sua? Consultou outras pessoas com a sua mesma formação ou com formação diferente?

2 – E a aprovação do conteúdo das suas aulas práticas/teóricas foi por você mesmo, sozinho, ou com especialistas da sua mesma área ou de área diferente?

3 – Quando você trabalhou em equipes (áreas temáticas) na re-elaboração das atividades pedagógicas, os outros membros eram da sua mesma área ou não?

4 – Como foi a satisfação pessoal em trabalhar tanto com especialistas da sua área, ou de áreas diferentes, em atividades didático-pedagógicas?

II – QUESTÕES REFERENTES AO ESPAÇO DE DISSENSÃO: “ABORDAGEM ‘AGROSOCIOECONÔMICA’, ‘AGROECOLÓGICA’ OU ESTRITAMENTE TÉCNICA NA AVALIAÇÃO, MANEJO E USO DOS RECURSOS NATURAIS”.

1 – Na sua carreira como professor, você tem direcionado mais as suas aulas para solucionar um problema ou diversos problemas técnicos de um único cultivo agrícola ou de vários policultivos?

2 – Na sua história como professor você abordou mais a integração de sistemas animais com vegetais, associações de cultivos ou monocultivos?

3 – Você dedicou parte de suas aulas a denunciar os efeitos perniciosos dos agrotóxicos na alimentação humana, animal ou as formas de aumentar a produtividade agropecuária através de defensivos agrícolas?

4 – Como você destacou as práticas de conservação ambiental no uso dos recursos naturais nas suas aulas?

III – QUESTÕES REFERENTES AO ESPAÇO DE DISSENSÃO: “USO DE ‘INDICADORES SOCIAIS’, ‘INDICADORES AGROECOLÓGICOS’ OU ‘ÍNDICES TÉCNICOS’ NA MENSURAÇÃO DOS IMPACTOS DO PROCESSO PRODUTIVO”.

1 – A maioria dos indicadores por você utilizado nas suas aulas mensuravam mais a qualidade de vida do produtor ou dos produtos agrícolas; a conservação dos recursos naturais ou os acréscimos na produção, produtividade e renda líquida do produtor rural?

2 – Na maioria das suas aulas, os coeficientes técnicos utilizados objetivaram indicar melhorias na qualidade do produto agrícola quanto a resíduos de agrotóxicos, garantias à saúde do consumidor ou os incrementos obtidos na comercialização?

3 – Os indicadores por você utilizados para demonstrar a viabilidade da tecnologia recomendada nas suas aulas, poderia ser utilizada tanto por pequenos, médios ou grandes produtores?

4 – Você tem observado se as suas aulas práticas ou teóricas têm contribuído para um melhor discernimento dos seus alunos sobre como produzir minimizando o dano ambiental?

IV – QUESTÕES REFERENTES AO ESPAÇO DE DISSENSÃO: “ESTUDAR A PROPRIEDADE RURAL COMO UMA UNIDADE DE PRODUÇÃO E CONSUMO (UECA), UNIDADE DE PRODUÇÃO (U.P.) OU SISTEMA INTEGRADO DE PRODUÇÃO DE ENERGIA E ALIMENTOS (S.I.P.E.A.)”.

1 – Na sua carreira como professor você usou mais referências bibliográficas sobre a propriedade agrícola como U.E.C.A., U.P., S.I.P.E.A. ou apenas os estudos sobre cultivos isolados?

2 – Você tem considerado a propriedade agrícola nas suas aulas como U.E.C.A., U.P., S.I.P.E.A. ou como ‘locus’ para monocultivos?

3 – E quanto ao processo de trabalho na propriedade agrícola, você considerou a integração da produção vegetal com a animal, os policultivos ou a especificidade dos monocultivos?

3 – Na sua disciplina você chegou a discutir e propor alternativas para diversificação agropecuária e melhor uso da terra nas propriedades agrícolas?

V – QUESTÕES REFERENTES AO ESPAÇO DE DISSENSÃO: “NEUTRALIDADE CIENTÍFICA, ISENÇÃO DOS VALORES OU ENGAJAMENTO EM APERFEIÇOAR O PROCESSO DE TRABALHO AGRÍCOLA”.

1 – As suas aulas estimularam algum tipo de reivindicação de alunos, produtores ou trabalhadores, seja de caráter técnico, agroecológico ou de políticas públicas?

2 – Você chegou a considerar em suas aulas os conteúdos técnicos ministrados serem ou não executados pelos agricultores familiares ou patronais devido a falta ou precário acesso destes ao crédito rural?

3 – Você chegou a dar algum assessoramento a alunos, produtores ou trabalhadores rurais que contribuiu para o surgimento ou consolidação de lideranças dentro ou fora da sala de aula?

4 – As aulas, cursos, palestras ou consultorias chegavam a contribuir para algum subsídio à políticas agrícolas viáveis a agricultores familiares, patronais ou trabalhadores rurais?

VI – QUESTÕES REFERENTES AO ESPAÇO DE DISSENSÃO: “ABSENTEÍSMO, DELIBERAÇÃO OU CONSULTA AOS ALUNOS NA ESTRUTURAÇÃO DE ATIVIDADES PRÁTICAS OU TEÓRICAS”.

- 1 – Na sua carreira como professor você assessorou direta ou indiretamente alunos, agricultores ou trabalhadores rurais para a organização de algum tipo de movimento social?
- 2 – As suas atividades profissionais contribuíram para a consolidação de algum movimento reivindicatório de alunos, agricultores ou trabalhadores rurais na área de atuação da UESC?
- 3 – Você chegou a usar mais as sugestões empíricas de alunos, agricultores ou trabalhadores rurais ou da literatura especializada e especialistas renomados no planejamento das suas atividades acadêmicas?
- 4 – Como você utiliza o conhecimento prático dos alunos, agricultores ou trabalhadores rurais nas suas aulas?

VII – QUESTÕES REFERENTES AO ESPAÇO DE DISSENSÃO: “PRIORIZAÇÃO AO ENSINO-APRENDIZAGEM INTRA, EXTRA OU INTERCLASSES DE AULA”.

- 1 – Durante a sua carreira como professor, como foi dividido o tempo entre aulas práticas, teóricas e a participação de outros docentes na disciplina por você ministrada?
- 2 – Você enfatizou mais a teoria, a prática de campo ou laboratorial ou o envolvimento dos alunos em atividades complementares (palestras, seminários, workshops...) à sua disciplina?
- 3 – Você tem avaliado seus alunos a partir de critérios qualitativos e/ou quantitativos?
- 4 – De que forma e por quais meios você costuma validar o ensino-aprendizagem ministrado na sua disciplina?

VIII – QUESTÕES REFERENTES AO ESPAÇO DE DISSENSÃO: “REPÚDIO, REDUÇÃO OU USO DE INSUMOS AGROINDUSTRIAIS NO PROCESSO PRODUTIVO AGRÍCOLA”.

- 1 – Nas suas aulas você tem recomendado o uso, o repúdio ou uma redução na utilização de biocidas no processo produtivo agrícola?
- 2 – Nas suas atividades acadêmicas você procurou recomendar a utilização de espécies da fauna ou flora nativas ou exóticos à região?
- 3 – Nas suas aulas você recomendou técnicas da agricultura convencional ou da alternativa?
- 4 – De que forma você exemplificou os tipos de tecnologia intensivas em trabalho ou capital, ou semi-intensivas, funcionais a agricultores familiares ou patronais?

IX – QUESTÕES REFERENTES AO ESPAÇO DE DISSENSÃO: “PROCESSO PRODUTIVO INTENSIVO OU SEMI-INTENSIVO EM CAPITAL OU TRABALHO”.

- 1 – Na sua carreira como professor você chegou a recomendar mais aos alunos ou agricultores insumos e/ou instrumentos de trabalho feitos ou adaptados por eles ou comprados no comércio agropecuário?
- 2 – A ênfase técnica na sua disciplina tem sido mais o uso de um manejo integrado de pragas e doenças ou enfoque específico aos fatores restritivos a produtividade agrícola?
- 3 – Você considerou mais nas suas atividades didático-pedagógicas a racionalidade do processo de trabalho mais artesanal ou mais tecnificado?
- 4 – Houve alguma contribuição sua didaticamente inovadora para aperfeiçoar a compreensão de alunos, agricultores ou trabalhadores rurais das lógicas de subsistência e de mercado para o setor agrícola?

X – QUESTÕES REFERENTES AO ESPAÇO DE DISSENSÃO: “ORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO DE FORMA COLETIVA, PRIVADA OU COOPERATIVADA-ASSOCIACIONISTA”.

1 – Nas suas atividades didáticas práticas os insumos e instrumentos de trabalho utilizados considerou mais os recursos próprios ou o crédito rural obtido pelos agricultores?

2 – Você enfatizou mais na sua disciplina otimizar os recursos disponíveis pelo agricultor ou a sua modernização via financiamento bancário?

3 – Nas suas aulas você enfatizou mais o fortalecimento de associações de produtores ou a “livre iniciativa” de agricultores familiares ou patronais?

4 – Nas suas atividades didático-pedagógicas frente a alunos, agricultores ou trabalhadores rurais, você recomendou mais uma associação na produção ou na comercialização de produtos agrícolas?