

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALMIR ANTONIO GNOATTO

**A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE
AGRONOMIA – UTFPR: O ESTÁGIO CURRICULAR COMO INDICADOR.**

CURITIBA

2008

ALMIR ANTONIO GNOATTO

**A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE
AGRONOMIA – UTFPR: O ESTÁGIO CURRICULAR COMO INDICADOR.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Agronomia, área de concentração em Produção Vegetal, Departamento de Fitotecnia e Fitossanitarismo, Setor de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Doutor em Agronomia.

Orientador:
Prof. Dr. Luiz Doni Filho

Co-orientadora:
Prof^a. Dra. Lenir Maristela Silva

CURITIBA

2008

G572f Gnoatto, Almir Antonio.

A formação da consciência crítica dos acadêmicos do curso de agronomia – UTFPR: o estágio supervisionado como indicador. / Almir Antonio Gnoatto . – Curitiba, [s.n], 2008.
138 f. ; il. ; 30 cm

Orientador: Profº Dr. Luiz Doni Filho.
Co-orientadora: Profº Dra. Lenir Maristela Silva
Tese (Doutorado) – UFPR. Curitiba, 2008.

1. Ensino Superior. 2. Educação. 3. Estágio. 4. Formação
I.Doni Filho, Luiz, orient. II.Silva, Lenir Maristela, co-orient.
III. Universidade Federal do Paraná . IV.Título

CDD: 378
CDU: 378



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE FITOTECNIA E FITOSSANITARISMO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGRONOMIA
PRODUÇÃO VEGETAL

PARECER

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Agronomia - Produção Vegetal, reuniram-se para realizar a arguição da Tese de DOUTORADO, apresentada pelo candidato **ALMIR ANTONIO GNOATTO**, sob o título "**A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA DOS ACADÊMICOS NO CURSO DE AGRONOMIA – UTFPR: O ESTÁGIO CURRICULAR COMO INDICADOR**", para obtenção do grau de Doutor em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Agronomia - Produção Vegetal do Setor de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Paraná.

Após haver analisado o referido trabalho e argüido o candidato são de parecer pela "**APROVAÇÃO**" da Tese.

Curitiba, 15 de Agosto de 2008.

Dra. Gizelda Maia Rego
Primeira Examinadora

Dr. Dirk Claudio Ahrens
Segundo Examinador

Professora Dra. Nilce Nazareno da Fonte
Terceira Examinadora

Professora Dra. Lenir Maristela Silva
Quarta Examinadora

Professor Dr. Luiz Doni Filho
Presidente da Banca e Orientador

Dedico este trabalho à minha família: Karin, esposa, companheira e amiga pela ajuda compreensão e incentivo: Hyaron e Winny meus dois filhos, por muitas vezes serem privados do convívio paterno, mas que, mesmo assim, compreenderam a falta momentânea. São pessoas que integram a minha vida e que me proporcionaram muita energia e amor nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Luiz Doni Filho pela orientação, presteza e amizade.

A professora Lenir Maristela Silva pela co-orientação.

Aos professores do curso de Agronomia da UTFPR, Campus Pato Branco, pelo apoio e colaboração para com esse trabalho.

Aos colegas professores pesquisadores do CEPAD (Centro de Apoio ao Desenvolvimento Regional), da UTFPR, campus Pato Branco, pelas discussões e ações realizadas; de forma especial, à professora Maria de Lourdes Bernardtt pelo incentivo e auxílio.

Aos membros do GEPETI (Grupo de Pesquisa sobre Transdisciplinariedade e Interdisciplinariedade) do Programa de Pós-Graduação em Agronomia da UFPR em especial à professora Nilce e aos colegas Silvia, Homero, Ivo, Lis e Claudemira, pelo convívio, amizade, solidariedade e do aprendizado construídos em nossos encontros quinzenais.

Aos colegas, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Agronomia da UFPR pelo convívio, colaboração e amizade.

Aos colegas Hernan Vielmo, Sérgio Miguel Mazaro e Alfredo de Golvea pelo companheirismo no trajeto Dois Vizinhos - Curitiba.

Ao professor Celso Eduardo Pereira Ramos por compartilhar as alegrias e angústias do doutorado.

Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, optam pelo profundo engajamento no hoje, com o aqui e o agora; ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã se atrelam a um passado de exploração, de rotina.
Paulo Freire.

BIOGRAFIA

Almir Antonio Gnoatto nasceu no município de Itapejara D'Oeste no Estado do Paraná, em 22 de agosto de 1967.

Em 1988 ingressou na Universidade Federal de Pelotas no curso de graduação em Engenharia Agrônômica, formando-se em 1992.

Em 1993 a 1995 atuou como professor de 2º Grau no Colégio Estadual Castelo Branco de Itapejara D'Oeste - PR.

De 1994 a 1995 especializou-se em Administração Rural no Curso de Pós-Graduação *latu sensu*, no Centro Pastoral, Educacional e Assistencial "Dom Carlos"-CPEA, FACEPAL/FAFI em Palmas - PR.

No período de 1996 a 1998, cursou e graduou-se no Curso Superior de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no Ensino de 2º Grau, ESQUEMA I, pelo CEFET-PR, Unidade de Pato Branco.

Em abril de 1997 foi aprovado em teste seletivo público, ingressando como professor nos cursos de Agronomia e de Administração do então CEFET/PR, Unidade de Pato Branco-PR, onde atuou como docente até dezembro de 2005.

Em março de 1998 foi aceito no Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Ensino na Educação Brasileira na Faculdade de Filosofia e Ciências *Júlio de Mesquita Filho* da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de MARÍLIA-SP, onde, sob orientação da Professora Dr^a. Lourdes Marcelino Machado, obteve em 2000 o título de Mestre em Educação.

No ano de 2000 foi eleito vereador no município de Itapejara D'Oeste, exercendo o mandato no período de 2001-2004.

Reeleito vereador deste município em 2004, exerceu o cargo de Secretário Municipal de Agricultura e Meio Ambiente no período de janeiro de 2005 a abril de 2007.

Em março de 2005 ingressou no Curso de Pós-Graduação em Agronomia, área de concentração em Produção Vegetal, no Departamento de Fitotecnia e Fitossanitarismo, Setor de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Paraná, sob orientação do Professor Dr. Luiz Doni Filho e co-orientação da Professora Dr^a. Lenir Maristela Silva.

Em abril de 2007 foi convidado e assumiu a chefia do Departamento de Desenvolvimento Agropecuário – DEAGRO, da Secretaria Estadual de Agricultura e do Abastecimento do Estado do Paraná - SEAB, cargo que exerceu até janeiro de 2008.

Em outubro de 2007 prestou concurso público para professor de 1º e 2º Graus para a área da Economia e Administração Rural na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus de Dois Vizinhos - PR, assumindo a vaga em janeiro de 2008.

RESUMO

Este trabalho pretende discutir, por meio da leitura dos relatórios de estágio curricular, que tipo de profissional de agronomia está sendo formado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Pato Branco: profissionais críticos ou profissionais ingênuos? Assim sendo, atuarão numa dada realidade, podendo modificar ou manter as condições reinantes sejam econômicas, sociais e ambientais na agricultura. Ele foi dividido em cinco partes. Na primeira parte, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre consciência e discurso. Na segunda parte utilizando da análise documental, foi feita uma seleção aleatória de 10% dos relatórios de estágio de conclusão de curso, em diferentes locais de estágios, classificados nas seguintes categorias: a) Empresas de comercialização de insumos e produtos agropecuários; b) Cooperativas de produção, comercialização e crédito; c) Instituições públicas; d) Propriedades rurais; e) Organizações não governamentais. Na terceira parte foram apresentados os resultados da pesquisa sobre currículo, docentes e discentes do curso de Agronomia, estágio curricular no período de 1996 a 2005 e um breve histórico da região sudoeste do Paraná. Na quarta parte foram feitas as discussões dos resultados sob o enfoque das características da consciência crítica e da consciência ingênua dos indivíduos preconizada pelo educador Paulo Freire e sobre a ótica dos discursos descritos em Lacan, que ajudou a identificar e posicionar o saber. Os discursos utilizados foram os seguintes: discurso do mestre, discurso da universidade, discurso H e discurso do capitalista. Conclui-se que apenas pelo indicador dos relatórios de estágio, o curso de Agronomia da UTFPR forma na sua maioria profissionais ingênuos, com discurso capitalista, da universidade e do mestre, servindo de sustentação ao sistema dominante, nem se apercebendo ou até com a intenção de formar profissional com esse perfil.

Palavras chaves: formação, criticidade, ingênua, estágio, discurso.

ABSTRACT

Through the reading of curricular traineeship reports, this work intends to discuss about what kind of agronomy professionals are being formed by the federal technological university of Paraná, campus Pato Branco: Critic or ingenuous professionals? Thus they are going to act in a specific reality where the main conditions in the agriculture as economical, social or environmental can be modified or kept. This research was divided in five parts. In the first part a bibliographic review about conscience and speech was made. In the second part using a documental analysis, a selection of 10% of the course conclusion reports was made at random in different places of training and they were classified in the following categories: a) companies which trade agriculture and farming products; b) cooperatives of production, trading and credit; c) public institutions; d) rural properties; e) non-governmental organizations. In the third part the results from the research about the curriculum, teachers staff, students from the Agronomy course, the curricular traineeship from 1996 to 2005 and a brief history of southwest region of Paraná, were presented. In the fourth part the discussions about the results were made under the focus of the characteristics from preconized individuals' critical and ingenuous conscience by the educator Paulo Freire and under the optic of the speeches described by Lacan which helped to identify and position the knowledge. The speeches which were used are the following: the master's speech, the university speech, the H speech and the capitalist speech. The conclusion is that only by the indicador from the traineeship reports, the Agronomy course in UTFPR forms in its majority ingenuous professionals with a capitalist speech, from the university and from the master, being used as support to the dominant system without noticing it or even with the intention of forming professionals with that profile.

Key words: Formation, criticism, ingenuous, traineeship, speech.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - FREQUÊNCIA DE ESTÁGIOS REALIZADOS EM DIFERENTES ESPAÇOS POR TURMA NO PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE OS ANOS 1996 À 2005.....	73
FIGURA 2 – PERCENTUAL DE ESTÁGIOS REALIZADOS NA REGIÃO SUDOESTE EM OUTRAS REGIÕES DO ESTADO E NOS DEMAIS ESTADOS DO BRASIL	78

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- LOCAIS DE ESTÁGIO E PERÍODOS POR ANO ESTAGIADO	74
TABELA 2 - LOCAIS DE ESTÁGIO E NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA MANIFESTADOS PELOS ESTAGIÁRIOS NOS RELATÓRIOS	75
TABELA 3 - LOCAIS DE ESTÁGIO E TIPO DE DISCURSO MANIFESTADOS PELOS ESTAGIÁRIOS	75
TABELA 4 - NÚMERO DE ESTÁGIO POR ESTADO DA FEDERAÇÃO, DURANTE O PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE 1996 a 2005	78

LISTA DE ABREVIATURAS

ACI	Associação Cooperativa Internacional
ASSESOAR	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Técnica
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
CAMISC	Cooperativa Agropecuária Mista São Cristóvão LTDA
CANGO	Colônia Agrícola Nacional General Osório
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CITLA	Clevelândia Industrial Territorial LTDA
CEE	Conselho Estadual de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e agronomia
COAMO	Cooperativa Agropecuária Mouroense LTDA
COASUL	Cooperativa Agropecuária Sudoeste LTDA
CREA	Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CRESOL	Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
ECSCA	Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Agronomia
EMATER	Empresa Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural
ESA	Estágio Supervisionado de Agronomia
FEAB	Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FUNESP	Fundação de Ensino Superior de Pato Branco
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
MEC	Ministério da Educação
OCB	Organizações das Cooperativas Brasileiras
OCEPAR	Organizações das Cooperativas do Estado do Paraná
ONG	Organização Não Governamental

PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PROGRAD	Pró Reitoria de Graduação
PRV	Pastoreio Racional Voisin
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UVA	Universidade Veiga de Almeida

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	19
2.1 CONSCIÊNCIA	19
2.2 DISCURSO	30
3. METODOLOGIA	45
3.1 CONSCIÊNCIA	46
3.2 DISCURSOS	47
3.3 CURRÍCULO	48
3.4 DOCENTES DA UTFPR DE PATO BRANCO NO PERÍODO DE 1996 A 2005	48
3.5 ESTÁGIO CURRICULAR DE AGRONOMIA DE PATO BRANCO NO PERÍODO DE 1996 A 2005	49
3.6 OS DISCENTES DE AGRONOMIA DE PATO BRANCO NO PERÍODO DE 1996 A 2005	49
3.7 A REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ	49
4. RESULTADOS	51
4.1 CURRÍCULO	51
4.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC	51
4.1.2 Currículo do curso de Agronomia da UTFPR de Pato Branco	53
4.1.3 Proposta pedagógica do curso de Agronomia da UTFPR de Pato Branco	56
4.2 DOCENTES DE AGRONOMIA DA UTFPR PATO BRANCO NO PERÍODO 1996 A 2005	56
4.3 ESTÁGIO CURRICULAR DE AGRONOMIA DE PATO BRANCO NO PERÍODO 1996 A 2005	61
4.4 OS DISCENTES DE AGRONOMIA PATO BRANCO NO PERÍODO 1996 A 2005	76
4.5 A REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ	79
5. DISCUSSÃO	85
5.1 CONSCIENCIA CRÍTICA	85
5.2 DISCURSOS	112
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
7. SUGESTÕES	130
8. REFERÊNCIAS	131
9. APÊNDICE I	138

1. INTRODUÇÃO

O curso de Agronomia da UTFPR do Campus Pato Branco está localizado na região Sudoeste do Paraná, sendo estratégico para o processo de desenvolvimento regional, devido à importância econômica, social e ambiental que a agricultura representa para a totalidade de seus municípios constituintes.

Esse curso surgiu da necessidade e da mobilização da sociedade local em formar profissionais que contribuam para o processo de desenvolvimento da agricultura, principalmente da pequena propriedade, bem como gerar novos conhecimentos científicos para o desenvolvimento da região como um todo.

A região sudoeste possui uma estrutura fundiária caracterizada pelo predomínio da pequena propriedade, também conhecida como agricultura familiar. Essa concentração foi fortemente influenciada pela colonização de italianos, alemães e poloneses oriundos dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul e também pela resistência e organização que garantiram a posse e titulação de suas terras. Esses colonizadores trouxeram avanços para a agricultura da região, seja na introdução e no aprimoramento das técnicas de exploração, tanto nos sistemas de cultivo das culturas quanto no manejo das criações, bem como cultivando as suas tradições e costumes. Esses colonizadores muito contribuíram para o desenvolvimento da região.

Que profissional a UTFPR está se propondo a formar? Profissionais com consciência crítica, ativos, criativos, dialógicos, que através de suas ações e reflexões possam intervir na realidade em prol da sua transformação, em busca de um modelo sustentável de agricultura? Ou profissionais ingênuos, passivos, antidialógicos, repassadores de conhecimentos, a serviço da manutenção do modelo capitalista de agricultura, que, cada vez mais, exclui agricultores do processo, aumentando as desigualdades sociais, concentrando riqueza e dominação, modelo insustentável, que privilegia o econômico e a técnica em detrimento do social e ambiental?

Na universidade que forma profissionais com consciência ingênua, o professor é o agente no processo de ensino–aprendizagem, ele que “tudo sabe”, repassa o conhecimento para os alunos, que muitas vezes não questionam esse saber repassado, sendo objeto nesse processo, pois “nada sabe”. Este aluno, futuro

profissional, ao se apropriar desse conhecimento gerado na universidade e repassado pelo professor, o utilizará como mercadoria, vendendo ao agricultor determinada técnica ou produto, utilizando-se do discurso da dominação.

Por outro lado, a universidade, quando forma profissionais com consciência crítica, que, imersos no processo de ensino-aprendizagem possam construir o conhecimento, numa relação professor-aluno de sujeito-sujeito, que pelo questionamento, interação, a problematização e participação, possam propiciar espaços para o desenvolvimento da criticidade de ambos, poderá formar profissionais transformadores da realidade onde atuam.

Considerando o momento oportuno discutir a formação crítica dos acadêmicos da agronomia, pois ser crítico é questionar a todo o momento os conhecimentos abordados e gerados na academia, percebendo quem estes irão beneficiar, se serão úteis à sociedade como um todo, ou se servirão apenas para atender parte dela ou grupos de pessoas em detrimento da maioria.

Para Cavallet (1999a), a formação integral dos profissionais de agronomia ativa, reflexiva, sistêmica, interdisciplinar, ética, permanente, criativa, estimuladora, crítica orientada pela mediação docente, será baseada em princípios de problematização da realidade, possibilitando a esse profissional, em conjunto com profissionais de outros campos do conhecimento, uma atuação promotora de uma educação libertadora na agricultura, capaz de contribuir com os que dela dependem, para que construam um modo de vida melhor.

Algumas características são necessárias para a formação do engenheiro agrônomo, segundo Cavallet (1999a): na formação do profissional de agronomia, acima das preocupações ocupacionais, se busca uma profissionalidade que seja decisiva para obter a transformação da realidade. O engenheiro agrônomo para obter a legitimação social, desde a sua formação inicial deve oportunizar o conhecimento integral, o desenvolvimento de habilidades e valores condizentes com os desafios e a complexidade da sociedade contemporânea.

Pela importância que possui o curso de Agronomia no contexto regional, o presente estudo se torna importante para conhecer que tipo de profissional a UTFPR de Pato Branco está formando. A quem está servindo? Que perfil profissional a sociedade deseja? Qual o tipo de agrônomo o mercado de trabalho

está exigindo? Qual o perfil profissional necessário ao agrônomo para promover a transformação da realidade regional, visando o seu desenvolvimento?

O direcionamento para este objeto de estudo se deu pela relevância econômica, social e ambiental que exerce a profissão do agrônomo na região Sudoeste do Paraná. A discussão sobre a temática do estágio curricular supervisionado do curso de Agronomia na formação da consciência crítica dos acadêmicos é pertinente, pois esse espaço poderá contribuir para o aprimoramento da formação acadêmica nas universidades.

Esse trabalho poderá contribuir com as discussões sobre a formação profissional do Engenheiro Agrônomo, devido à importância do estágio curricular nessa formação, por ser um trabalho inédito para os cursos de agronomia. Inúmeras foram as consultas realizadas em várias fontes bibliográficas disponíveis, porém não localizamos trabalhos acadêmicos sobre estágio curricular em Agronomia. O que encontramos sobre essa temática se refere a estágios em cursos na área da saúde, especialmente os de graduação em enfermagem.

Sendo parte da equipe de professores no curso de Agronomia por quase nove anos, essa condição favorece a ter um olhar crítico sobre a formação profissional do Engenheiro Agrônomo, sobre os Estágios Curriculares Supervisionados do Curso de Agronomia (ECSCA), e sobre os relatórios produzidos pelos acadêmicos, bem como a pedagogia utilizada no processo de ensino-aprendizado desenvolvido durante o curso.

Pela experiência adquirida como membro da coordenação de estágio do curso de agronomia, pretende-se verificar nos relatórios de estágio a existência de correlações, semelhanças e ou diferenças existente entre o nível de consciência e o tipo de discurso expressada pelos acadêmicos nos locais de estágio e na orientação recebida. Essas reflexões foram muito importantes para verificar que tipo de profissionais a UTFPR está formando e a quem está servindo.

O objetivo deste trabalho foi verificar que tipo de profissional de Agronomia a UTFPR está formando: ingênuos ou críticos, visto pela ótica dos relatórios finais de estágio. Foi realizado uma análise e interpretação dos relatórios do estágio curricular a fim de identificar o nível de consciência dos acadêmicos preconizada por Freire

(1979) e o tipo de discursos descritos em Lacan (1992), que ajudou a localizar o saber.

Foram estudadas também as diretrizes curriculares nacionais do MEC para o curso de Agronomia da UTFPR, o projeto pedagógico e a formação dos professores-orientadores. Também foi feito resgate histórico sobre o desenvolvimento da região sudoeste e sua influência para a formação profissional dos acadêmicos do curso de Agronomia.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 CONSCIÊNCIA

O que é

O nível de consciência dos acadêmicos pode sofrer influência de muitos fatores, dentre eles o seu meio de vida, a formação universitária, o currículo e sua concepção, os professores e suas formações que expressam visão de mundo, de homem e de sociedade, bem como os diferentes interesses exercidos pela sociedade com sua estrutura de poder, sejam eles de caráter político ou econômico e social. Também pode ser influenciado pela possibilidade de atuação profissional e o mercado de trabalho. Estas influências podem ser caracterizadas nas manifestações que o acadêmico faz nos relatórios de ECSCA. Esta foi a reflexão a que nos propusemos a fazer ao longo deste trabalho.

Segundo Bueno (1986) consciência é um sentimento ou uma percepção do que passa nos indivíduos, é uma voz secreta da alma que aprova ou reprova as nossas ações. A consciência pode ser um conjunto de sentimentos ou tendência que não se explicam pela psicologia do indivíduo, mas pelo fato do agrupamento dos indivíduos em sociedade. Ainda para o autor, um indivíduo consciente é um ser que sabe da sua existência, que sabe o que faz, isto é, feito com consciência. Já conscientização é o ato ou efeito de conscientizar.

A consciência e a conscientização são realidades coligadas, mas não podem ser identificadas. A conscientização pressupõe a capacidade humana de tomar consciência dos fatos. Esta capacidade de tomar consciência de é conatural ao homem, funda o posterior desenvolvimento do processo de conscientização. É o pressuposto que permite ao homem captar o fato de que se encontra em contínua relação dialética com o mundo e com os outros homens, co-participantes do seu drama histórico (OLIVEIRA e CARVALHO, 2007, p. 10).

Freire (1980) esclarece que não é ele o autor do vocábulo conscientização. A expressão é o resultado de uma reflexão conjunta dos professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), por volta do ano de 1964.

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido

de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 1980, p. 25).

A conscientização, finalidade última da educação, somente pode ser alcançada mediante a consciência de que o homem está no mundo e com o mundo, não existe consciência humana sem consciência da realidade concreta, palco onde se desenvolve o drama da construção do homem histórico (OLIVEIRA e CARVALHO 2007).

Segundo os mesmos autores, a tomada de consciência por parte do homem se dá através de uma ligação umbilical com o mundo. É na ação/reflexão que o homem toma consciência de si, do mundo e dos outros. O homem, ao agir para transformar o mundo, é também transformado por ele. Então, a tomada da consciência específica do homem é consequência da sua confrontação com o mundo como algo objetivo, resultado da unidade dialética da subjetividade humana e da objetividade do mundo.

Para Oliveira e Carvalho (2007), essa unidade dialética, subjetividade humana e objetividade do mundo se transforma em pressuposto para uma correta compreensão do conhecimento e da ação. Já a incompreensão desta unidade pode levar a dois riscos:

a) o egocentrismo que considera somente o eu existente, sem pensar a realidade externa;

b) o objetivismo caracterizado pelo acriticismo, pelo mecanicismo e pelo materialismo, afirmando que a realidade transforma-se a si mesmo e o homem é apenas um agente passivo nessa transformação.

Essa posição objetiva nega a presença consciente e transformadora do homem, subjetivando-o ao mecanicismo, negando-lhe o direito e o dever de operar transformações históricas através de sua decisão (OLIVEIRA e CARVALHO, 2007).

A aproximação espontânea que o homem faz com o mundo constitui a consciência ingênua que realiza a apreensão da realidade; após essa compreensão e o entendimento da realidade o homem desenvolve a consciência crítica assumindo uma posição epistemológica. “Quanto maior for o nível de consciência do homem, mais se desvelará a realidade, e mais se aprofundará na essência dos fenômenos do objeto quando analisados” (FREIRE, 1980, p. 26).

Ainda “a conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato de ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1980, p. 25).

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui sentido filosófico - os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre a minha ação e a minha reflexão sobre o mundo (FREIRE 1980, p. 25).

De acordo com Oliveira e Carvalho (2007), em relação ao mundo o homem pode encontrar-se em três estágios diversos: imersão, emersão e inserção. A imersão é caracterizada pelo fato de o homem encontrar-se totalmente envolvido com a realidade, não consegue pensá-la. A emersão assinala a capacidade humana de distanciar-se da realidade, de admirá-la objetivando-a. A inserção implica o retorno do homem à realidade para transformá-la através da sua práxis.

A conscientização é um compromisso histórico, é uma inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeito que fazem e refazem o mundo através da ação e reflexão. Exige que os homens criem sua existência com as condições que a vida lhes oferece.

O homem chega a ser sujeito pela reflexão sobre a sua atuação, sobre o seu ambiente concreto. Quanto mais o homem refletir sobre a realidade sobre a sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la, (FREIRE, 1980, p. 25).

A conscientização convida o homem a assumir posições utópicas frente ao mundo. A utopia não é o irrealizável, utopia não é o idealismo, mas sim a dialetização dos atos de denunciar e anunciar. Denunciar as estruturas desumanizantes e anunciar as estruturas humanizantes. O homem conscientizado tem o compromisso com a mudança. Para mudar ele tem que conhecer a realidade profundamente, conhecendo-a ele pode denunciar, ao denunciar ele estará rejeitando as condições e através da crítica, da criticidade e da dialogicidade anunciará e agirá no sentido de modificar a realidade (FREIRE, 1980).

A conscientização é um processo permanente de transformação. Segundo Freire, (1980, p.28), “quanto mais conscientizados nos tornarmos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos”.

Para formar a consciência crítica é necessário que a injustiça se torne um percebido claro para a consciência, possibilitando aos sujeitos inserirem-se no processo histórico e fazendo com que eles se inscrevam na busca de sua afirmação (SCHIMIDT e GARCIA, 2005).

Para Freire (1970), a consciência crítica possibilita a inserção dos sujeitos na realidade para melhor conhecê-la e transformá-la. Esse processo forma-o para enfrentar, ouvir e desvelar o mundo, procurando o encontro com o outro, estabelecendo um diálogo do qual resulta o saber.

Os homens desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmo com o problema. Descobrem que pouco sabem de si (...) e se inquietam em saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas as levam a novas perguntas (FREIRE, 1970, p. 29).

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças a qual o homem escolhe, decide e liberta-se em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como fez com muita freqüência a educação em vigor em grande número de países do mundo, dentre eles o Brasil. Um modelo de educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha, (FREIRE, 1980).

Ainda para Freire (1980), a conscientização é alcançada através da problematização, do confronto, no ato de responder aos desafios que o homem constantemente é provocado. Todo ato de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se recria como sujeito porque esta resposta exige dele reflexão, invenção, eleição, decisão, organização e ação. Esses elementos são fundamentais para a conscientização humana. Todas essas coisas que exige da pessoa a criação, fazem dela um ser não somente “adaptado” à realidade e aos outros, mas “integrado”.

A formação da consciência

Quando se fala em 'formação da consciência crítica' ou em "conscientização", o termo "consciência" não significa tampouco formação de uma consciência científica. Consciência não é sinônimo de ciência e não se pode dizer sem mais que a transmissão da ciência cria uma consciência crítica. Muitas vezes a ciência não modifica a consciência, a qual pode muito bem continuar imersa em explicações mágicas que tenham aparência científica, ou continuar paralisada pela inércia da apatia ingênua.

Segundo UVA (2007), a conscientização do outro, isto é, a concentração da consciência nos objetos exteriores, exige atenção. Alcança-se, por intermédio dela, a dimensão da alteridade que se manifesta através do processo de escutar, auscultar, absorver, reformular, rever e renovar. A consciência pode centrar-se sobre o próprio sujeito, sondando a interioridade, ou sobre os objetos exteriores, sondando a alteridade - do latim alter, outro.

Para Cunha (2007), a palavra consciência tem aqui um sentido filosófico e não psicológico. Em psicologia usa-se, mais freqüentemente o termo o "consciente" e designa o conjunto de fenômenos e dados psíquicos que a pessoa é capaz de verbalizar reflexamente, opõe-se ao "inconsciente", que é objeto das pesquisas psicológicas e dos métodos de psicanálise divulgados hoje em dia. O princípio básico é que o comportamento humano é, em grande parte, comandado pelo "inconsciente".

Ainda a consciência pode ser definida como a capacidade humana e estritamente humana, de prever e planejar previamente as próprias atividades, de refletir sobre elas no decorrer da ação, e de confrontar os resultados, seja com os planos prévios, seja com princípios e ideais teóricos ou práticos. Portanto, a consciência é a capacidade de planejar, refletir e criticar. Esta capacidade é normalmente captável pela constância em certo tipo de comportamento e pela relação natural de conhecimento (CUNHA, 2007).

Nesse processo de construção do conhecimento, mediante o diálogo, percebe que é ignorante e ao descobrir sua ignorância, aflora o conhecimento dentro de si. " O homem é homem e o mundo é histórico-cultural, na medida em que ambos

inacabados, se encontrem numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação (FREIRE, 1977).

O homem é um ser de relações, necessita das relações histórico-culturais e cotidianas com outros homens para modificar o seu nível de conscientização, pois o homem, diferentemente dos animais, é um ser inacabado, incompleto e que precisa do convívio coletivo para buscar seu complemento (FREIRE, 1977).

O autor ainda afirma que o homem nunca atingirá seu acabamento, sua formação total e absoluta. Não existe formação absoluta, se assim o fosse a educação perderia seu sentido. A educação é um processo permanente, coletivo e de relações entre os homens na busca de novos conhecimentos.

Já para UVA (2007), o despertar da consciência crítica depende do harmonioso crescimento destas duas dimensões da consciência: a reflexão sobre si e a atenção sobre o mundo. Se apenas uma delas progride, há uma deformação, um abalo no desenvolvimento da consciência crítica.

Segundo Cunha (2007) a consciência começa com a capacidade crítica de questionar os próprios pressupostos. A raiz da consciência e o confronto, o fundamento da crítica é a humanidade.

Para Freire (1977), a conscientização do homem se dá quando na tomada de consciência há uma superação da mera presença do fato, colocando-o de maneira crítica nos sistemas de relações, dentro da totalidade e complexidade em que se deu, superando a si mesmo, de forma aprofundada. A conscientização exige sempre a inserção de alguém na realidade de caráter social e não individual, portanto ela não se verifica em seres abstratos, mas em homens concretos e suas estruturas sociais, refutando o homem em nível individual.

Caracterização da consciência crítica e da consciência ingênua

Normalmente, o termo atitude crítica do indivíduo opõe-se ao termo atitude ingênua do indivíduo. A ingenuidade ou falta de senso crítico é, às vezes, mítica, enquanto se baseia em explicações fora da realidade, e, muitas vezes, participam

simplesmente do senso comum, ao qual adere sem maiores considerações (CUNHA, 2007).

Segundo Freire (1977), uma reflexão verdadeiramente crítica nos possibilita a compreensão em termos dialéticos, das diferentes formas que o homem estabelece, nas suas relações com o mundo. Daí que se torna indispensável a superação da compreensão ingênua do conhecimento humano, na qual muitas vezes nos conservamos. Essa compreensão da ingenuidade se reflete nas situações educativas em que o conhecimento do mundo é tomado como algo que deve ser transferido e depositado no educando. Este é um mundo estático, verbalizado, de entender o conhecimento, que desconhece a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento, nas suas fases e nos seus níveis diferentes, não só entre os homens, mas também entre os seres vivos em geral.

Para Freire (1977) o conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido o seu ato.

O que pode influenciar se uma educação se dará no sentido democrático, crítico-reflexivo, transformador, ou conservador e tecnicista, em grande parte, será pelo modo de entender e fazer a educação. Como ela será trabalhada no processo de ensino aprendizagem nos espaço de interação entre professor e aluno, bem como da complexidade do mundo real.

A educação crítica e transformadora exige um tratamento mais vivo e dinâmico dos conhecimentos que não podem ser transmitidos de um pólo “educador que sabe” a outro pólo “educando que não sabe” no processo de ensino-aprendizagem, mais apropriado, construindo de forma dinâmica, coletiva, cooperada, contínua, interdisciplinar, democrática e participativa, pois somente assim pode contribuir para o processo de conscientização do sujeito para uma prática social emancipatória, condição para a construção de sociedades sustentáveis (TOZONI-REIS, 2006, p. 05).

Segundo Sordi & Bagnato (1998, p. 85), a ação educativa pode ser usada como meio de dominação ou libertação dos indivíduos. No espaço da dominação interessa formar sujeitos dependentes, não críticos, acomodados às informações recebidas, sem criatividade e capacidade de refletirem sobre a realidade que vivem ou onde irão atuar, o que é bastante interessante para os grupos que detêm o poder, pois estes terão menores dificuldades de governar e manipular uma população passiva, não questionadora. No espaço que denominamos de libertador, entendemos uma formação de indivíduos críticos, independentes, questionadores, capazes de refletirem sobre suas realidades (educacional, social, política, econômica, cultural, etc.) e portanto, instrumentalizados para viabilizar as rupturas no instituído.

A educação é um processo de formação humana, o indivíduo pode ser educado sem necessariamente freqüentar uma escola, é claro que essa educação será restrita ao mundo em que este se relaciona. O homem é um ser histórico que está em permanente processo evolutivo, o que nos diferencia dos demais seres existentes. Ao dominar sua natureza animal, o homem criou o comportamento social, “o homem se fez homem”. “tudo o que há nos homens de especificamente humano não é natural, é histórico, foi construído pelas suas relações com os outros homens, o que vale dizer que foi social e historicamente construído (SILVA, 1995).

Para Rodrigues (2001), a formação do sujeito ainda criança pode ocorrer na família, meio das relações de convívio com os adultos e demais membros. Na comunidade, ocorre pelo convívio com as pessoas mais idosas e demais membros da vida comunitária. Na religião, acontece com seu poder formativo em relação aos valores e crenças invocados na sociedade e nas instituições sociais representadas pelo estado e seus aparelhos, pelos partidos políticos, pelas organizações da sociedade civil. Estas variadas relações promoverão o desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades dos indivíduos.

A formação inicial dada por estas instituições trará em seu bojo uma educação baseada na cultura, nos valores, na crença e na visão de mundo, homem e sociedade, baseada nas suas concepções filosóficas defendidas e apregoadas.

Segundo Silva (2003, p. 80), sobre a manifestação da postura crítica dos alunos:

...nem todos os alunos estão dispostos a se expor e explicitar criticidade, eles chegam à escola com uma história de vida que já imprimiu uma lógica, embora, isso, não signifique que eles não possam regenerá-la. Não é fácil ter postura crítica, posicionar-se, pois a crítica geralmente é entendida como criadora de problemas e não como superação destes. Porém, o exercício do “ensinar a pensar” é um dever de toda a Universidade Pública.

Coelho (1994), Cavallet (1999) e Barros-Ahens (2003), afirmam que o ensino universitário agrônomo é caracterizado por uma forte orientação economicista na formação profissional, sendo concebido e planejado em currículos mínimos nacionais que, além de limitarem as alternativas pedagógicas dos cursos, desobrigam os professores a pensar a educação de forma integral e crítica.

O indivíduo antes de entrar na escola, ou concomitante a ela, já tem um conhecimento que é histórico que agregado ao conhecimento adquirido na escola, formará um outro conhecimento. Logicamente, este outro conhecimento será reflexo da concepção pedagógica da escola e dos professores, das relações do indivíduo com a sociedade o que levará o sujeito a desenvolver uma consciência ingênua ou uma consciência crítica.

Capra (2002) ao estudar a consciência recorreu aos trabalhos sobre o assunto realizados pelo psicólogo norte-americano William James, defensor veemente da interdependência da mente e do corpo, afirmou que a consciência não é uma coisa, mas um fluxo em contínua mudança e, ressaltou a natureza pessoal, contínua e altamente integrada dessa corrente da consciência.

A ecleticidade da profissão do agrônomo que tem no seu ideal a busca do desenvolvimento integral do ser humano é a condição humana que pode ser viabilizada através de um processo educativo em que, ao lado da formação para o trabalho, haja a educação humanística, (CAVALLET, 1999).

O homem no seu processo de evolução dada pela relação cultural com os outros homens e com o mundo, passa por diferentes níveis de consciência, que vai da consciência ingênua à consciência crítica.

Segundo FREIRE (1979), com relação a consciência, ao avaliar uma determinada situação em que uma comunidade pode sofrer uma mudança econômica, pelo desenvolvimento industrial ou tecnológico, a consciência vai se promovendo e se transforma em transitiva. Neste exemplo, num primeiro momento esta a consciência é ingênua, em grande parte mágica. Este passo é automático, mas o passo para a consciência crítica não é. A consciência crítica somente se dá com um processo educativo de conscientização, este passo exige um trabalho de promoção e crítica. Não existindo o processo educativo só intensificará o

desenvolvimento econômico e a consciência sofrerá um abalo e será uma consciência fanática. Este fanatismo é próprio do homem massificado.

Segundo Oliveira e Carvalho (2007), a consciência ingênua é aquela que amplia o poder de captação e de resposta às sugestões que partem do seu contexto. Seus interesses e preocupações se alongam à esfera bem mais amplas que a simples esfera vital. É a consciência típica de um homem massa que não consegue estabelecer uma progressão intensiva no diálogo com o mundo e com os homens.

A expressão “homem massa” quer significar a condição do homem que tem seu agir determinado pelas forças sociais. Neste estado, o homem não consegue agir conscientemente na vida social, pois não estabelece uma ação reflexiva e crítica com o mundo e com os outros. É um homem que não cria sua identidade, mas vive o que é atribuído pelas forças determinante da sociedade (OLIVEIRA e CARVALHO, 2007, p. 06).

Já a consciência crítica se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. A consciência crítica é o conhecimento ou a percepção que consegue revelar algumas razões que explicam a maneira como os homens estão sendo no mundo; ela conduz o homem à vocação antológica e histórica de humanizar-se; fundamenta-se na criatividade e estimula tanto a reflexão quanto a ação do homem sobre a realidade, promovendo a transformação criadora. Ela é fruto de uma educação dialogal e ativa, que oferece ao homem a possibilidade de tornar-se responsável no seu agir pessoal, social e político (OLIVEIRA e CARVALHO, 2007).

Ainda para os autores, a criticidade implica na apropriação crescente de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Portanto, a conscientização será o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam.

“Na consciência ingênua há uma busca de compromisso; na crítica há um compromisso e, na consciência fanática; uma entrega irracional” (FREIRE, 1979, p.39).

Conforme Freire (1979, p. 40) as características da consciência ingênua dos indivíduos são:

1. Revela uma certa simplicidade, tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não se aprofunda na casualidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais.
2. Há também uma tendência a considerar que o passado foi melhor. Por exemplo: os pais que se queixam da conduta de seus filhos, comparando-a ao que fazia quando jovens.
3. Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento. Esta tendência pode levar a uma consciência fanática.
4. Subestima o homem simples.
5. É impermeável à investigação. Satisfaz-se com as experiências. Toda concepção científica para ela é jogo de palavras. Suas explicações são mágicas.
6. É frágil na discussão dos problemas. O ingênuo parte do princípio que sabe tudo. Pretende ganhar a discussão com argumentações frágeis. É polêmico, não pretende esclarecer. Sua discussão é feita mais de emocionalidades que de criticidades: não procura a verdade; trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas idéias. É curioso ver como os ouvintes se deixam levar pela manha, pelos gestos e pelo palavreado. Trata de brigar mais, para ganhar mais.
7. Tem forte conteúdo passional. Pode cair no fanatismo ou sectarismo.
8. Apresenta fortes compreensões mágicas.
9. Diz que a realidade é estática e não mutável.

Conforme Doni Filho¹ (2006) existe uma décima característica da consciência ingênua, quando o indivíduo se identifica com o opressor.

Para Freire (1979, p. 40) as características da consciência crítica dos indivíduos são:

1. Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para análise do problema.
2. Reconhece que a realidade é mutável.
3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.
4. Procura verificar ou testar descobertas. Está sempre disposta às revisões.
5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.
6. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.
7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.
8. É indagadora, investiga, força, chora.
9. Ama o diálogo, nutre-se dele.

¹ DONI FILHO, L. Verbalização na orientação para o estabelecimento de mais uma característica da consciência ingênua do indivíduo.

10. Face ao novo, não repele o velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

Ainda para Doni Filho² (2006) existe uma décima primeira característica da consciência crítica, que o indivíduo tem que se dar conta de que é faltante.

2.2 DISCURSO

O que é

Para Tonus (2001), por discurso entende-se um conjunto de textos possíveis de se constituir dentro de uma dada formação discursiva. Formação discursiva é o lugar social a partir do qual fala o sujeito e funciona como um mecanismo de coesão do dizer, pois determina o que pode e deve ser dito em dada conjuntura. “Só é possível perceber as características de um discurso a partir da análise dos diversos textos” (TONUS, 2001, p. 15).

Segundo Ziliotto (2004, p. 2) as particularidades de usufruto da língua revelam que o sujeito age sobre a sua falação, atribui nuances, significados, sentidos, ultrapassando o arbitrado. O dizer está além da linguagem, está do lado do falante.

De acordo com Pêcheux (1995), o discurso é o conjunto de textos reais ou imaginários que se poderia produzir no interior de uma dada formação discursiva. Assim, por exemplo, o discurso da globalização abarcaria toda a multiplicidade de textos que já circulam na sociedade e que estabelecem entre si relações parafrásticas, polissêmicas e de intertextualidade e, ainda, todos os textos que podem vir a ser constituídos abordando esse mesmo tema.

O discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia. Se a linguagem que constitui o texto, materializa e personifica a ideologia, não há, então, neutralidade possível para o discurso, o que coloca o leitor na obrigação de interpretar o que lê e de esclarecer, na medida do possível, uma relação menos ingênua com o texto quando executar sua tarefa de interlocução (PECHEUX 1995).

² DONI FILHO, L. Verbalização na orientação para o estabelecimento de mais uma característica da consciência crítica do indivíduo.

“Um discurso incessantemente repetido por diferentes sujeitos individuais dotados de certa influência tem a capacidade de interferir no modo de pensar e agir do sujeito coletivo” (TONUS 2001, p. 21).

Para Tonus (2001), existem duas maneiras do sujeito se posicionar em relação ao domínio das formulações discursivas:

A primeira maneira e a mais comum atualmente, consiste em uma tomada de posição que caracteriza o discurso do “bom sujeito” que é aquele que realiza sua submissão sem criticidade, sofrendo cegamente a determinação da formação ideológica socialmente dominante.

A segunda maneira, caracteriza-se pelo discurso do chamado “mau sujeito”, pois o dizer consiste uma separação, distanciamento, dúvida, questionamento, contestação e revolta, numa luta contra a evidência ideológica estabelecida, produzindo um contra-discurso.

Então, discurso é o produto de um posicionamento em uma dada formação discursiva; portanto, o discurso emerge do inconsciente, da catequese que o sujeito sofre (TONUS, 2001).

Análise do discurso

Segundo Tonus (2001), a teoria da análise do discurso teve sua origem na França sendo Michel Pêcheux o seu fundador com a obra publicada em 1969 denominada *semântica e discurso*. Essa teoria representa uma inovação importante no domínio dos estudos da linguagem, por defender a necessidade de se levar em conta a história e o sujeito na análise de textos.

Pêcheux e seus colaboradores construíram o quadro epistemológico da análise do discurso apoiados no materialismo histórico de Marx, na psicanálise de Lacan e em certos aspectos no estruturalismo lingüístico de Saussure (Tonus, 2001).

A elaboração de um quadro teórico inicial da análise do discurso passa pela definição de termos como texto, formação discursiva, discurso, condições de produção e a ideologia. Na análise do discurso, o texto representa um pronunciamento dentro de um universo discursivo mais amplo (TONUS, 2001).

As condições de produção dos textos envolvem o estudo da conjuntura socio-histórica e o espaço institucional em que o texto foi produzido. Então na análise do discurso, as condições de produção interferem na constituição do sentido no texto.

Discursos em Lacan

Dentre os diversos discursos existentes, optamos, neste trabalho, pela utilização dos discursos de Lacan, pois muito contribuíram para um melhor entendimento sobre o saber, o gozo³ e a verdade do discurso. É a relação estabelecida entre o sujeito e o outro.

Ziliotto (2004) diz que o fundamento ontológico dos discursos de Lacan os sujeitos são determinados pelo deslocamento do significante (entendido como o que representa o sujeito para o outro significante) em seus atos e em seu destino. Tem-se, desta forma, a defesa de um sujeito pela linguagem, pelos significados que atribui e expressa na relação com o mundo. A “defesa de um sujeito (...) toda determinação de sujeito, portanto de pensamento, depende do discurso” (LACAN, 1992, p.144).

É na cadeia do discurso, ou seja, na série de associações que realiza ao falar, que o sujeito se produz. Através da linguagem há a tentativa de dar conta do impossível, da impotência que marca o humano; falar é gozar, diz Lacan, referindo-se ao quanto há tamponamento da falta do uso da linguagem (ZILIOTTO, 2004, p. 3).

O homem é um ser de relacionamentos, pois precisa estabelecer laços sociais com outros homens. Para satisfazer seus desejos e necessidades, estes relacionamentos podem se estabelecer de diferentes maneiras: positiva quando há um crescimento no nível de criticidade e negativa quando há domínio de um indivíduo sobre o outro.

Para Freire (1979) o homem é um ser de relações, estando no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas, como pode objetivar-se, pode também distinguir entre

³ Gozo: "diferentes relações com a satisfação que um sujeito desejante pode esperar e experimentar, no uso de um objeto desejado" (CHEMAMA, 1995. p. 90).

um eu e um não-eu. Isso o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo.

Estas relações dos homens, não se dão apenas com os outros, mas com o mundo e pelo mundo, “o que diferencia os animais dos homens são as relações, enquanto os animais são seres de contatos os homens são seres de relações, de laços sociais” (FREIRE, 1979, p. 32).

Para Quinet (2001) os laços sociais estão presentes no cotidiano, nas relações com a sociedade, seja nos atos de governar ou de ser governado, de educar ou ser educado, de mandar ou obedecer. Os relacionamentos podem acontecer de diferentes formas, e poderá conduzir o homem à dominação ou a emancipação, quando dado as relações com outros homens. Esta relação de convívio se dá pelos discursos em razão do tipo de relacionamento e da linguagem utilizada.

Governar corresponde ao discurso do mestre/senhor, em que o poder domina; educar expressa o discurso do universitário regido pelo saber; analisar nomeia o laço social inventado no início do século XX por Freud, no qual o analista se apaga como sujeito por ser apenas causa libidinal do processo analítico; e fazer desejar, o discurso da histórica⁴ implica o predomínio do sujeito da interrogação, que leva o mestre não só a querer saber, como também a produzir saber, (QUINET, 2001, p. 13).

O discurso dominante no mundo atual é, sem dúvida o discurso do poder: o poder como meio de alcançar x, y e z, mas em última instância, o poder pelo poder. A psicanálise lacaniana é, em si e de si mesmo, um discurso de poder (FINK, 1998, p. 159).

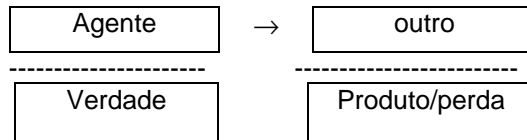
No presente trabalho, não foi utilizado um dos discursos de Lacan que é o do analista, pois a utilização deste é mais adequado ao ambiente psicanalítico. O discurso analítico foi substituído pelo discurso do capitalista que trará maiores contribuições para o estudo.

A formalização lacaniana dos quatro discursos utiliza quatro lugares: a verdade, que sustenta o laço social e que, ao mesmo tempo, é escondida,

⁴ Histórica – Segundo Quinet (2001), histórica, aqui não se refere a neurose de mesmo nome, mas sim a forma de relacionamento humano em que um provoca no outro o desejo e a criação de um saber. Neste trabalho o Discurso da Histórica será por nós denominado como Discurso H.

escamoteada; o agente do discurso, que domina o laço social, conferindo-lhe o tom e sua característica primordial; o outro, aquele a quem o discurso se dirige ou se submete; e a produção, o resultado, o efeito ou o que resta da aparelhagem do gozo pelo discurso, QUINET (2001).

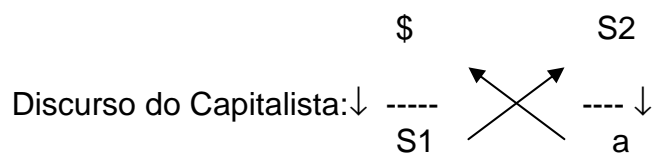
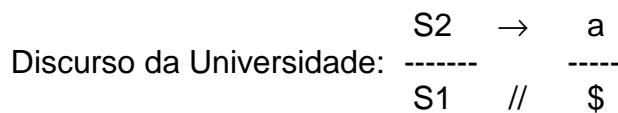
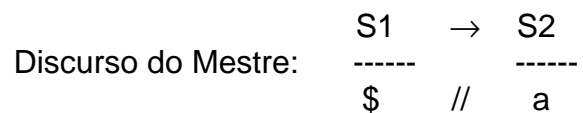
Para Fink (1998, p. 161) as diversas posições em cada um dos quatro discursos podem ser designadas na seguinte forma:



Os quatro termos ou elementos, que ocuparão sucessivamente esses lugares: S1, do significante-mestre; S2, do saber; \$, do sujeito; e a, do objeto ou produto/perda.

Segundo Lacan (1992), ocorre nesse quadro uma dinâmica de mudança de posições, cuja circulação dos quatro elementos em diferentes lugares são fundamentais para entender que tipo de relação de laços sociais são estabelecidas na sociedade, indicando qual o discurso que está predominando.

Ao situar o discurso, reconhece a pluralidade e busca explicitar os lugares sociais, a saber: discurso do mestre, discurso da universidade, discurso do capitalista e discurso da histórica ou H (LACAN, 1992):



Discurso do H: \$ → S1
 ----- -----
 a // S2

Chemama (1997) discorre sobre os laços sociais, e a verdade do discurso afirmando que:

Todo o discurso se faz através do laço social, há aquilo de onde o discurso procede pelo menos aparentemente, o agente ou o semblante; mas há também aquilo que um discurso faz trabalhar o outro do discurso e o que o discurso produz. Acrescentemos finalmente a verdade do discurso, na maioria das vezes dissimulada por trás do agente, [...] nenhuma seta volta para o lugar da verdade (CHEMAMA, 1997, p. 24).

Tome-se um exemplo simples da relação estabelecida entre o agrônomo e o agricultor, que representa as quatro modalidades de laço social, manifestada nos diferentes tipos de discursos.

Quando o agrônomo manda e o agricultor obedece na recomendação de um determinado tipo de agrotóxico para o controle de pragas na cultura da soja, o que ocorre ali é um **discurso do mestre**; Quando o agrônomo ensina e convence o agricultor para a utilização dos agroquímicos como tecnologia ideal para o caso, ele se encontra no **discurso da universidade**; quando o agrônomo enxerga no agricultor um consumidor potencial dos produtos que ele comercializa; neste momento está adotando o **discurso do capitalista**. Por fim, quando o agrônomo se vê impulsionado a se deter, a ouvir, a ser desafiado, a estudar, a responder, a ser questionado, a inquietar-se, forçará a produção de um novo saber, provocado pelo caso exposto acima, nessa relação com o agricultor, ocorre o **discurso H**.

Os tipos de discursos descritos em Lacan

a) Discurso do Mestre

De certa forma, os discursos de Lacan começam com o do mestre, tanto por razões históricas, quanto pelo fato de que esse discurso incorpora a função alienadora do significante ao qual estamos todos assujeitados (FINK, 1998).

Para o autor acima citado, o discurso do mestre é do tipo primário em que, ao longo dos tempos, foram se modificando e evoluindo, produzindo outros significados.

No discurso do mestre, a posição predominante ou dominante é ocupada pelo significante mestre. Este deve ser obedecido, não porque nos beneficiaremos com isso ou por alguma outra razão desse tipo, mas porque ele simplesmente o diz, o mestre simplesmente tem o poder (FINK, 1998).

O agente significativo representado pelo mestre, dirige-se para o outro, representado pelo escravo, que está situado na posição do trabalhador. O escravo ao trabalhar duro para o mestre, aprende algo, encarna o saber, aqui entendido como algo produtivo. Por outro lado, o mestre não se preocupa com o saber repassado, contanto que tudo funcione e seu poder seja mantido ou aumente, isto ocorrendo está tudo bem. O mestre não tem interesse algum em saber como ou porque as coisas funcionam, desde que o escravo não o ameace, se rebele (FINK, 1998).

Segundo Fink (1998, p. 161) o mestre ao ter o domínio do saber faz produzir no outro o seu saber denominado de escravo ou trabalhador, sendo o saber transmitido algo produtivo, do fazer e não do pensar o objeto que está sendo produzido, nem as relações que se estabelecem neste processo. O produto em excedente será muito bem definido por Karl Marx como a Mais Valia⁵, em que os donos dos meios de produção e do saber se apropriam, representando o sujeito oculto desta relação.

Para Fink (1998), o princípio que rege e organiza o discurso do mestre, tanto na realidade psíquica quanto na realidade social é a castração de um indivíduo pelo outro.

⁵ Mais Valia – Segundo Fink, (1998), mais-valia é o produto das economias capitalistas, que assume a forma de perda ou subtração do valor do trabalhador. O trabalhador não pode gozar da integridade do que ele produziu, porque há uma diferença entre o valor produzido pelo seu trabalho, o valor da mercadoria e o valor de sua força de trabalho, seu salário, que corresponde somente ao que é necessário para reproduzir sua força de trabalho. Na mais-valia a diferença entre o valor da mercadoria e a remuneração da força de trabalho é reinvestida no processo produtivo pela capitalista.

O mestre não pode mostrar nenhuma fraqueza e, conseqüentemente, oculta com cuidado o fato de que ele, como qualquer um, é um ser da linguagem que sucumbiu à castração simbólica: a divisão entre o consciente e o inconsciente (\$) acarretada pelo significante é velada no discurso do mestre e aparece na posição de verdade: a verdade dissimulada (FINK, 1998, p. 161).

Para Ziliotto (2004) no discurso do mestre, que poderia se aproximar de uma fala de ego, há a idéia de que quem fala sabe sobre o que fala. Há o recalçamento da falta, é o discurso da possibilidade do saber. Encontra-se, por exemplo, na fala dos políticos.

b) Discurso da Universidade

“O discurso universitário prega que há um conhecimento erudito ao qual o aluno deve se assujeitar, há um saber sobre o objeto (o aluno como objeto), em como este deve ser. O saber é da ordem de um grande outro, o que provoca a alienação do sujeito” (ZILIOTTO, 2004, p. 3).

No discurso da universidade, o “saber” substitui o significante mestre não-senso na posição predominantemente dominadora. O saber sistemático é autoridade máxima, reinando na vontade cega, e tudo tem sua razão. Lacan chega ao ponto de sugerir um tipo de movimento histórico desde o discurso do mestre até o discurso da universidade que fornece uma forma de legitimidade ou racionalização da vontade do mestre (FINK, 1998, p.162).

A universidade é um braço da produção capitalista. A verdade oculta atrás do discurso da universidade é, afinal de contas o significante mestre. O saber no discurso da universidade interroga a mais-valia, justificando e racionalizando-a. O produto significa o sujeito alienado (FINK, 1998).

Para Quinet (2001) no discurso da universidade, o saber está na posição dominadora ou de comando do processo, cujo agente é o sujeito sapiente.

No discurso da universidade o significante mestre foi substituído pelo saber universal científico;

(...) há uma tirania do saber, que exige, a todo custo, a obediência ao mandamento do saber, a ordem que se apresenta como a verdade da ciência. Essa ordem pode ser formulada, por exemplo, como “tudo pelo saber” ou “saiba tudo sobre tudo, sem deixar nada escapar” (QUINET, 2001, p. 15).

No discurso universitário, a verdade do sujeito é rejeitada em prol do mandamento de tudo saber. O agente mestre da ciência universitária é a primazia do saber e nada pode detê-la. No discurso universitário da ciência, que é tratado pelo saber, é considerado um objeto, até mesmo um objeto de gozo, inclusive quando são homens e mulheres tratados epistemicamente (QUINET, 2001).

No discurso da universidade, o saber não é tanto um fim em si mesmo, como aquele que justifica a própria existência da atividade acadêmica, e sim, o de produzir novos saberes para estar a serviço da hegemonia capitalista dominante.

c) Discurso H

O intuito do discurso H é a buscar um sujeito que possa dominar o saber, que, por sua vez, recalca a falta e provoca a fala no corpo. Contudo, o efeito deste discurso é provocar o saber, pois ele desafia a autoridade, a teoria estabelecida, propondo insistentemente a dúvida sobre o saber do outro (ZILIOTTO, 2004).

Para Fink (1998), o discurso H é exatamente o oposto do discurso da universidade, pois como apresentado acima, todas as posições são invertidas. O discurso H mantém a primazia da divisão subjetiva, a contradição entre o consciente e o inconsciente, portanto é um discurso de natureza conflitante, ou autocontraditória do desejo em si.

No discurso H, o saber está na posição de gozo. O prazer produzido por um discurso e, portanto, propõe que o discurso do H obtenha o prazer do saber. Já no discurso do mestre, o saber é valorizado a medida em que pode produzir algo diferente, somente enquanto puder ser colocado para funcionar a serviço do mestre, porém esse saber é inacessível ao mestre. No discurso da universidade o saber não é tanto um fim em si mesmo, como aquele que justifica a própria existência da atividade da academia. O discurso H pode fornecer uma configuração singular em relação ao saber, acreditando que essa seja a razão pela qual Lacan, finalmente, identifica o discurso da ciência com aquele do H (FINK, 1998).

Quinet (2001) comenta que a ciência como produção do saber se assemelha mais com o discurso do H, porém isto não significa que ela possa participar de outros discursos como o da universidade ou do mestre.

Para Lacan (1992) o discurso H fabrica como pode, um homem que seria movido pelo desejo de saber.

Segundo Fink (1998) Lacan menciona o seguinte a respeito do discurso H: o mesmo instiga o mestre, personificado em um parceiro, seja ele o professor ou quem quer que seja, até ao ponto em que ele passa a considerar o que falta ao mestre. Ou o mestre não tem explicação para tudo, ou seu raciocínio não é lógico. Ao dirigir-se ao mestre, o aluno no discurso H demanda que ele produza saber e, depois, tenta invalidar suas teorias, se contrapondo às mesmas.

No discurso H, os bons cientistas, não partem para explicar tudo, desesperadamente, com o saber que já possuem. Este é o trabalho que cabe ao sistematizador ou o compilador de enciclopédias ou manuais, tampouco dão por certos que todas as soluções serão alcançadas algum dia (FINK, 1998).

No discurso do H, o objeto (a) aparece na posição de verdade. Isto significa que a verdade do discurso H, sua força motriz oculta, é o real. Então o discurso do H não busca reconciliar os paradoxos e as contradições, na tentativa de provar que a teoria não tem lacunas, que funciona em todas as instâncias, mas procura levar estes paradoxos e as contradições o mais longe possível.

d) Discurso do Capitalista

Goldemberg (1997), afirma que Lacan utiliza-se de fórmula para entender o significado dos discursos, tanto na fala quanto na linguagem, e serve para dar conta das relações intersubjetivas.

Segundo Ziliotto (2004) no discurso do capitalista cada um alimenta no outro uma reação em cadeia, cuja tendência é o arrebatamento. Neste discurso, a denúncia da verdade não faz senão reforçar o processo. É o discurso do senhor antigo e do senhor moderno, que se chama capitalismo, uma modificação no lugar do saber. No discurso capitalista, o tudo saber passou para o lugar do senhor, há uma tirania do saber e da verdade.

O sinal da verdade está agora em outro lugar. Ele deve ser produzido pelos que substituem o antigo escravo, isto é, pelos que são eles próprios produtos, como se diz, consumíveis tanto quanto os outros. Sociedade de consumo, dizem por aí. Material humano, como se enunciou um tempo (LACAN, 1992, p. 30).

Para Chemama (1997), enquanto no discurso do mestre ocorre uma separação entre o sujeito (\$) e objeto (a), no discurso do capitalista não ocorre a disjunção entre (\$) e (a). No discurso capitalista, a separação entre o sujeito e objeto é evitada. “No discurso do capitalista a produção não cria somente um objeto para o sujeito, mas um sujeito para o objeto” (CHEMAMA, 1997, p. 37).

Para Quinet (2001) Lacan se preocupou com o mal-estar da modernidade. Ele o diagnosticou como um produto do discurso capitalista, descrito a partir da inversão, no discurso do mestre, dos lugares do significante mestre e do sujeito.

Como afirmou Jean Baudrillard em *Sociedade de Consumo* (1970), vivemos em uma espécie de evidência do consumo e da abundância criada pela multiplicação de objetos, na qual os homens da opulência se cercam não mais de outros homens, e sim de objetos (televisores, carros, computadores, fax, telefones, etc.). Suas relações sociais estão centradas não mais em laços com outros homens, [...] ,mas sim na recepção e na manipulação de bens e mensagens (QUINET, 2001, p. 16).

Ainda para o autor acima, a sociedade dirigida pelo discurso capitalista se nutre da fabricação da falta de gozo e produz sujeitos insaciáveis em sua demanda de consumo, consumindo coisas que ela oferece como objetos do desejo, promovendo uma nova economia provocada pelo desejo do consumo.

Para Goldemberg (1997), evidentemente tudo isso supõe uma transformação do próprio objeto, de sua definição. De fato, o verdadeiro objeto com o qual o sujeito lida não é mais aqui, sem dúvida, o objeto fabricado, a mercadoria no que seria seu valor de uso. É um objeto abstrato desprovido de toda a utilidade particular, é o próprio lucro. Acontece, então, o fenômeno seguinte: no momento em que esse objeto aparece à luz do dia, na etapa em que nada mais vem dissimulá-lo, o sujeito não o domina mais por isso: ao contrário, se encontrará estreitamente dependente dele, destinado a prosseguir-lo num esforço que não tem descanso e em que está condenado a jamais encontrar o que poderia desejar de mais singular.

Ao promover esse desejo, o discurso capitalista transforma cada um de nós em um explorador em potencial de nossos semelhantes, para deles obtermos o lucro de um sobretrabalho não contabilizado para o trabalhador, ou não remunerado, denominado de mais-valia. A mais valia, segundo Lacan é a causa do desejo da qual uma economia faz o seu princípio. A ciência no discurso capitalista visa produzir objetos de consumo que funcionam como causa de desejo, sendo saber científico capitalizado para produzir objetos de desejos pulsionais (QUINET 2001).

O discurso capitalista fabrica um sujeito animado pelo desejo capitalista, que o leva a materializar o significante mestre desse discurso: o dinheiro, que em seu caráter virtual se chama *capital* [$\$ \rightarrow S1$]. Novamente, produzir para que? Para consumir os objetos produzidos pelo saber (S2) da ciência, objetos que o capitalismo apresenta ao sujeito como se fossem objetos que causam seu desejo (a). O discurso capitalista, portanto, transformou o sujeito um consumidor, desconsiderando seu desejo, ou melhor, interpretando-o como desejo de objetos, *gadgets* desejados no mercado pelos avanços da ciência financiados pelo capital (QUINET, 2001, p. 17).

Ainda para o mesmo autor, o discurso capitalista difere do discurso do mestre/senhor, que estabelece um laço social entre aquele que manda (mestre) e aquele que trabalha (escravo). Nesta relação dialética hegeliana, o saber transformador, que é o trabalho, está do lado do escravo. No discurso do capitalista, não há vínculo entre o senhor moderno, o capitalista e o proletário.

Ao se tornar dominante, o discurso capitalista visa sobrepor o mercado à sociedade. Por ele não existe mais sociedade, só mercado, cujas leis, já dizia Adam Smith, são invisíveis. A mão invisível que regula o mercado [...] não tem regulação possível, pois no discurso capitalista não há lei, só imperativo (QUINET, 2001, p. 18).

Segundo Quinet (2001), o discurso capitalista não regula, mas antes segrega, pois a única maneira de tratar as diferenças na atual sociedade científica e capitalista é a segregação ditada pelo mercado, dos que têm ou não acesso aos produtos da ciência. É um discurso que não forma laços sociais, provocando cada vez mais aumento das desigualdades sociais, proliferando os excluídos da ciência, os sem-terra, sem-teto, sem-emprego, sem-comida.

O capitalismo e sua influência na sociedade

A hegemonia ideológica do capitalismo global na contemporaneidade tem exercido forte influência sobre as sociedades e indivíduos em todo o mundo de forma incontestável, salvo poucas e isoladas resistências ao modelo, o que não chega a ameaçar o seu domínio sobre as nações e instituições mundiais.

Os Estados Unidos da América representam a força motriz do capitalismo mundial, exercendo a vanguarda do sistema, no domínio das principais forças de poder como o econômico, político e militar, garantindo aos norte-americanos grande influência sobre as demais nações mundiais. O capitalismo tem como princípio a globalização, a concentração de riquezas e poder das economias desenvolvidas, sobre as economias periféricas ou em desenvolvimento, "... o chamado sul do mundo, que engloba 85% da população do planeta, e no qual se repartem pessimamente 15% dos recursos do mundo (SADER, 2001, p. 12)

Para Capra (2004) ao discutir a temática da sociedade sustentável, avalia que a sociedade capitalista no processo de globalização da economia mundial se consolidou no mundo contemporâneo com a criação do grupo G8 – bloco de grandes países capitalistas com o auxílio das grandes corporações multinacionais e de instituições financeiras globais.

Por meio desse poder institucionalizado, o capitalismo foi se expandindo mediante processos sofisticados de utilização da informática e da telecomunicação, não tendo mais barreiras para os fluxos de enormes somas de dinheiro para qualquer parte do mundo onde possa obter mais lucros (CAPRA, 2004).

Segundo Capra (2004), seguindo os princípios do capitalismo mundial, só o lucro interessa e para qual nada mais tem valor, nem a vida humana. O conceito que baliza o modelo econômico do capitalismo global entra em rota de colisão com o respeito à vida.

Conforme Gonsalves (2003), o capitalismo tem trazido muitas conseqüências negativas para os países, como o enriquecimento da elite mundial, o acúmulo de riqueza e poder nas mãos de poucos. Como exemplo, podemos citar o Brasil, onde a concentração de riquezas está presente nas classes sociais do topo da pirâmide, pois menos de 1% da população detém mais de 50% de toda a riqueza produzida,

causando milhões de desempregados, sendo provocado principalmente pela modernização dos processos produtivos como a mecanização e a robotização.

Os resultados imediatos desta concentração para a humanidade estão na desintegração social com forte presença do individualismo; o fim da democracia com a ditadura do capital, faz dos homens meros consumidores e a destruição cada vez maior do meio ambiente. Esses efeitos estão provocando desequilíbrios, disseminando novas doenças e aumentando drasticamente a pobreza, (CAPRA, 2004).

Andery *et al* (2004), avaliam que, na sociedade capitalista, as pessoas somente conseguem sobreviver se comprarem os produtos do trabalho uns dos outros, já que possuem atividades especializadas, não produzindo todos os bens de que necessitam.

Para Capra (2004), o capitalismo tem um poder de disseminação muito grande na sociedade. Através da modernidade tecnológica da informática e das telecomunicações, ele está ramificado em diferentes espaços, de diferentes maneiras. O capitalismo é global, fluindo num espaço virtual, interferindo no local, no real, onde a pessoa trabalha e reside. Ele existe em espaços e tempos diferentes, mas conseguindo por meio dos processos tecnológicos, interferirem no local, no cotidiano das pessoas, seja no trabalho, no lazer, ou no estudo. Portanto, o objetivo do capitalismo é o de dominar as pessoas e acumular riqueza e poder, independente de nacionalidade, etnia, credo ou ideologia.

O profissional de agronomia tem exercido papel importante para o desenvolvimento do capitalismo no meio rural, pois seus conhecimentos são utilizados para induzir, transferir, criar diferentes necessidades para com o agricultor.

A Agronomia, como um ramo das ciências naturais, teria a atribuição de estudar cientificamente o desenvolvimento da agricultura. Esta atribuição pressupunha pensar a agricultura e suas relações, buscando soluções e avanços para a atividade, como base num saber científico, porém, dentro da filosofia do sistema capitalista (CAVALLET, 1999a, p. 48).

No capitalismo, o sujeito não tem importância, quem conta para o sistema é o consumidor, pois quanto mais consumo tiver, mais riqueza será acumulada. O capital utiliza-se do saber científico e tecnológico produzido pelas universidades,

através do ensino e da pesquisa para aprimorarem seus produtos e serviços, criando novas necessidades para os indivíduos-objetos consumirem até saturá-las e criando outras necessidades.

A sociedade capitalista cria hábitos, modas, interfere e modifica a cultura, os costumes e gosto dos povos, dentro da lógica de produzir diferentes coisas materializadas por bens e serviços, criando necessidades ilimitadas aos potenciais consumidores. Utiliza-se, para isso, das universidades e dos profissionais por ela formados, a fim de realizar esse papel, tudo em prol do acúmulo de capital, riqueza e poder.

3. METODOLOGIA

No presente estudo a pesquisa utilizada foi do tipo exploratória, cujos procedimentos de investigação foi análise documental. Segundo Gil (1991), pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal um aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições.

Tanto nas pesquisas exploratórias, descritivas e explicativas é importante estabelecer um marco teórico que possibilite uma aproximação conceitual. Para analisar os fatos do ponto de vista empírico, para confrontar com a visão teórica com os dados da realidade, torna-se necessário traçar um modelo conceitual e operativo de pesquisa, conhecido como delineamento. Por delineamento compreende-se o planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados coletados (GIL, 1991).

Segundo Gil (1991) o delineamento da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise de dados são classificados em dois grandes grupos de delineamento:

- a) As chamadas fontes de “papel” em que estão a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica;
- b) Os dados fornecidos por pessoas, que estão na pesquisa experimental, no levantamento e no estudo de caso.

Para Ludke e André (1986) a análise documental pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. São considerados documentos desde leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, estatísticas e arquivos escolares.

Ludke e André (1986, p. 39) mencionam a importância da utilização da pesquisa documental:

Apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional. Em primeiro lugar destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive

servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Segundo Ludke e André (1986, p. 39) há pelo menos três situações básicas em que é apropriado o uso da análise documental:

1. Quando o acesso aos dados é problemático, seja porque o pesquisador tem limitação de tempo ou de deslocamento, seja porque o sujeito da investigação não está mais vivo, seja porque é conveniente utilizar uma técnica não-obstrusiva, isto é, que não causa alterações no ambiente e nos sujeitos estudados.
2. Quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coletas, como, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação. Segundo Holsti (1969), “quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta”.
3. Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito e forma escrita como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas, etc.

Ainda para os autores, a primeira decisão neste processo é a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado. Os tipos de documentos são: do tipo oficial (decreto ou parecer); do tipo técnico (como relatório, um planejamento ou um livro-texto) ou; do tipo pessoal (uma carta, um diário, uma autobiografia).

No caso do presente estudo, foram utilizados documentos do tipo oficial e técnico disponíveis na coordenação do curso de Agronomia da UTFPR, bem como de documentos pesquisados fora da instituição como as diretrizes curriculares nacionais, o projeto pedagógico, o currículo de agronomia, os manuais de estágio curricular, os relatórios de conclusão de estágio, a origem dos discentes e a capacitação docente.

3.1 CONSCIÊNCIA

A consciência do sujeito foi evidenciada pelas leituras dos relatórios de conclusão dos estágios curriculares supervisionado do curso de Agronomia e comparada às características da consciência ingênua e da consciência crítica dos indivíduos, preconizadas pelo educador Paulo Freire (FREIRE, 1979).

Neste trabalho foram estabelecidos diferentes níveis de consciência através do qual o estagiário manifestou seu ponto de vista. Esse posicionamento foi comparado às características freudianas, relativizadas conforme o ocorrido nos relatórios; três foram os níveis de consciência estabelecidos:

a) Consciência ingênua – quando nos relatórios houve a predominância das manifestações do ponto de vista dos estagiários as características da consciência ingênua dos indivíduos;

b) Consciência parcialmente crítica – quando nos relatórios analisados houve as manifestações do ponto de vista dos estagiários tanto as características da consciência ingênua quanto as da consciência crítica dos indivíduos;

c) Consciência crítica – quando nos relatórios analisados houve a maioria das manifestações do ponto de vista dos estagiários as características da consciência crítica dos indivíduos.

Quanto aos locais de estágios, foram categorizados em cinco diferentes espaços de estágios, conforme a escolha dos locais feita pelos próprios acadêmicos com a anuência da orientação e da coordenação de estágio do curso de Agronomia.

Os cinco os espaços de estágios categorizados:

1ª Empresas de comercialização de insumos e de produto agropecuário;

2ª Cooperativas de produção, comercialização e de crédito;

3ª Instituições públicas;

4ª Propriedades rurais;

5ª Organizações não governamentais.

3.2 DISCURSOS

Dentre as várias formas de análise do discurso existente, optamos pela utilização dos discursos de LACAN (1992), que, neste trabalho, melhor contribuiu para localizar, identificar e posicionar o saber.

Foram utilizados neste trabalho os seguintes discursos de Lacan:

a) Discurso do mestre – no discurso do mestre o agente do discurso é o mestre, que detém o saber, mas precisa do outro para colocar seu saber em prática. O saber transmitido é algo autoritário e produtivo;

b) Discurso da universidade – no discurso da universidade o agente significativo detém o saber. O sujeito sapiente é quem detém o saber e passa para o outro, produzindo um sujeito alienado. O discurso da universidade está a serviço da hegemonia capitalista dominante;

c) Discurso do H – no discurso H ou também conhecido como Histórica, se caracteriza como um discurso de natureza conflitante, autocontraditório do desejo em si, Lacan (1992), identifica o discurso H como o da ciência realmente produtora do saber. O agente significativo é o sujeito que questiona o saber constituído, buscando um novo saber que tenta constantemente invalidá-los se contrapondo;

d) Discurso capitalista – no discurso capitalista o agente significativo é o sujeito consumidor, que se nutre da fabricação da falta de gozo, produzindo sujeitos insaciáveis de sua demanda para consumo. O discurso capitalista transforma o sujeito em consumidores, desconsiderando o seu desejo e interpretando como desejo de objetos. O saber nesse discurso é utilizado para produzir produtos para atender a demanda do sujeito consumidor, em benefício da acumulação capitalista.

3.3 CURRÍCULO

Foram analisados documentos disponíveis junto à Coordenação do Curso de Agronomia da UTFPR, bem como na rede mundial, no site do Ministério da Educação e de outras fontes disponíveis. Os documentos estudados, dentre outras, foram as diretrizes curriculares nacionais, o currículo do curso e a proposta pedagógica.

3.4 DOCENTES DA UTFPR DE PATO BRANCO NO PERÍODO DE 1996 a 2005

Os docentes pesquisados foram os que atuaram no curso de Agronomia no período de 1996 à 2005. Pesquisados por meio do Currículo Lattes no site do CNPq e nos documentos produzidos pela coordenação do Curso de Agronomia para a avaliação institucional promovida pelo MEC. Foram pesquisadas a formação acadêmica docente e sua qualificação ao longo do tempo definidos na pesquisa.

3.5 ESTÁGIO CURRICULAR DE AGRONOMIA DE PATO BRANCO NO PERÍODO DE 1996 a 2005

Foi realizada uma pesquisa com todos os relatórios do estágio curricular supervisionado, compreendido entre os anos de 1996 a 2005, que totalizaram na primeira etapa os 301 documentos distribuídos entre as dez turmas. Após a pesquisa geral foi realizada a segunda etapa na qual categorizaram-se cinco espaços de estágios, por ano de ocorrência. Os relatórios de Estágio Curricular existentes são produções acadêmicas que passaram por um processo de avaliação institucional no curso e receberam a sua aprovação.

Para a análise dos relatórios de estágio curricular foram selecionados aleatoriamente 30 documentos, ou seja, 10 % (por cento) da totalidade dos mesmos. Os relatórios foram selecionados proporcionalmente aos espaços de estágio ocorrido, numa amostragem aleatória sistemática feita em cada espaço de estágio definido.

3.6 OS DISCENTES DE AGRONOMIA DE PATO BRANCO NO PERÍODO DE 1996 a 2005

A origem dos discentes do curso de Agronomia foi pesquisada em diagnósticos contidos em relatórios produzidos pela coordenação do curso disponíveis para a consulta pública. Já os destinos dos estagiários foram levantados pela pesquisa realizada junto aos relatórios de estágio curricular em que foram levantadas dentre outras informações as principais regiões no Paraná e no Brasil em que os acadêmicos realizaram os estágios.

3.7 A REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ

Foi realizada uma pesquisa documental sobre a importância social, econômica, ambiental e política da região Sudoeste do Paraná, principalmente sua

história e o papel exercido pelos colonizadores na organização, luta e resistência do povo para conseguir o direito da posse, titulação e permanência em suas terras.

4. RESULTADOS

4.1 CURRÍCULO

4.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC

A Resolução Nº. 01 de 02 de fevereiro de 2006 e publicada no Diário Oficial da União (DOU) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ministério da Educação (MEC), para o curso de graduação em Engenharia Agrônoma ou Agronomia. Essa orientação nacional para o curso de Agronomia está baseada em diretrizes e princípios anteriormente fixados nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES) nºs 776/97, 583/2001 e 67/2003, bem como considerando o que consta no Parecer do CNE/CES nº. 306/2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de dezembro de 2004.

A Resolução, no seu artigo primeiro instituiu as DCN para o curso de graduação em Agronomia devendo ser observadas por todas as instituições de ensino superior do país. Essas DCN indicaram claramente os componentes curriculares, como a organização do curso, o projeto pedagógico, o perfil desejado do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, bem como o estágio curricular supervisionado e as atividades complementares.

No artigo terceiro desta resolução, as DCN para o curso de Agronomia prevêm a elaboração do projeto pedagógico do curso em que são observados tanto os aspectos do progresso social quanto da competência científica e tecnológica que permita ao profissional uma atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanista em atendimento as demandas da sociedade (BRASIL, 2008).

No projeto pedagógico, os cursos de graduação em Agronomia devem assegurar também a formação de profissionais aptos a compreender e traduzir as necessidades individuais, de grupos sociais e da comunidade, com relação aos problemas tecnológicos, socioeconômicos, gerenciais e organizativos, bem como utilizar racionalmente os recursos disponíveis conservando o equilíbrio do ambiente.

Na mesma Resolução nº. 01, estabelece que o curso de Agronomia deva ensinar como perfil profissional (BRASIL, 2008):

- I – Uma sólida formação científica e profissional geral que possibilite absorver e desenvolver tecnologias;
- II – Capacidade crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanista em atendimento as demandas da sociedade;
- III - Compreensão e tradução das necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidades, com relação ao problemas tecnológicos, socioeconômicos, gerenciais e organizativos, bem como utilização racional dos recursos disponíveis, além da conservação de equilíbrio do ambiente; e
- IV – Capacidade de adaptação, de modo flexível, crítico e criativo, às novas situações.

Nas DCN, o projeto pedagógico do curso de graduação em Agronomia deve demonstrar claramente como o conjunto das atividades previstas garantirá o perfil desejado de seu egresso e o desenvolvimento de competências e habilidades esperadas, bem como o de garantir a coexistência de relações entre teoria e prática como forma de fortalecer o conjunto de elementos fundamentais para a aquisição de conhecimento e habilidades necessários a concepção e a prática da Agronomia, capacitando o profissional a adaptar-se de modo flexível, crítico e criativo às novas situações (BRASIL, 2008).

Segundo BRASIL (2008), nas DCN os conteúdos curriculares do curso de Agronomia serão distribuídos em três núcleos de conteúdos, recomendando-se a interpenetrabilidade entre eles, são:

- I – Núcleo de conteúdo básico, que contempla as disciplinas básicas do curso;
- II – Núcleo de conteúdos profissionais essenciais será composto pelos campos do saber destinado a caracterização da identidade do profissional. O agrupamento desses campos geram grandes áreas que caracterizam o campo profissional e do agronegócio, interagindo as subáreas do conhecimento que identificam as atribuições, os deveres e as responsabilidades profissionais;
- III – Núcleo de conteúdos profissionais específicos que deverá estar inserido no contexto do projeto pedagógico do curso, visando contribuir para o aperfeiçoamento da habilitação profissional do formando e do atendimento às peculiaridades locais.

Quanto ao estágio curricular supervisionado para o curso de Agronomia é um conteúdo obrigatório, devendo cada instituição, através dos seus órgãos de

colegiados aprovarem um regulamento com suas diferentes modalidades visando facilitar a operacionalização (BRASIL, 2006).

4.1.2 Currículo do curso de Agronomia da UTFPR de Pato Branco

O curso de Agronomia do então CEFET-PR⁶, ofertado na Unidade Sudoeste no campus Pato Branco, foi implantado pela então Faculdade de Ciências e Humanidades de Pato Branco no ano de 1992. Autorizado a funcionar pelo parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº. 110/90, decreto de 28 de janeiro de 1992 publicado no D.O.U. de 29 de janeiro de 1992 (CEFET-PR, 2005).

Após o processo de negociação entre as esferas municipal, estadual e federal, e seguindo os trâmites legais, o curso de Agronomia que foi criado e mantido pelo poder público municipal de Pato Branco, foi incorporado ao CEFET-PR em janeiro de 1994, assumindo definitivamente o patrimônio e a gestão da então Faculdades de Ciências e Humanidades de Pato Branco com a responsabilidade de ministrar o curso de Agronomia e os demais cursos superiores que estavam em funcionamento na instituição municipal de ensino superior (CEFET – PR, 2005).

No final de 1996, ocorreu o reconhecimento do curso de Agronomia da UTFPR pelo MEC, ano em que houve a conclusão da formação da primeira turma do curso.

Ao analisar os documentos oficiais da Faculdade de Ciências e Humanidades de Pato Branco sobre a proposta de criação e funcionamento do curso de Agronomia no município, percebe-se que o curso recebeu autorização e reconhecimento do CEE e do MEC, tendo basicamente uma estrutura curricular composta por 53 disciplinas obrigatórias distribuídas nas áreas básicas e profissionalizantes, com uma carga horária de 3960 horas, somando-se ao estágio curricular supervisionado com 400 horas, perfazendo uma carga horária total de 4360 horas. O curso tem ingresso anual e duração de cinco anos.

⁶ CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica, no ano de 2005 transformado em UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Segundo o CEFET (1997), na proposta do novo currículo do Curso de Agronomia, o perfil profissional do Engenheiro Agrônomo deveria ter uma sólida formação humanística, política e de enfoque curricular generalista, que lhe garanta um método científico de superação de problemas, e o torne capaz de analisar a conjuntura do momento e perceber as suas tendências nos diversos campos, com uma postura questionadora e com o domínio das tecnologias indispensáveis ao desenvolvimento rural. Esta proposta porém não foi implementada. O curso de Agronomia da UTFPR não possui projeto pedagógico, instrumento institucional que estabelece, dentre outras coisas o perfil do egresso e o perfil do curso.

Houve intensas e acaloradas discussões na comunidade acadêmica do curso, visando construir e implementar uma proposta curricular para o curso de Agronomia mais dinâmica e flexível, capaz de romper com a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem e que estabelecesse as bases para que a universidade propicie condições para que o acadêmico seja crítico capaz de mudar a realidade colocada (CEFET, 1997).

A integração da concepção com a execução do processo curricular, através da discussão permanente na comunidade educacional, é um elemento fundamental na formação pedagógica do professor e conseqüentemente do aluno, e poderia contribuir na superação do atual modelo (CAVALLET, 1999, p. 77).

Nesse prolongado processo de discussão e construção da nova proposta curricular, uma pesquisa foi realizada no ano de 1996 pela comissão de ensino do curso de Agronomia com os seus acadêmicos. Outros estudos serviram de embasamento para a discussão da comunidade acadêmica a respeito do currículo e formação do profissional de agronomia. Os elementos levantados pela pesquisa muito contribuíram para o processo de discussão (CEFET, 1997).

Ainda CEFET (1997), na pesquisa realizada com os acadêmicos com relação ao currículo do curso, se o mesmo contempla uma visão de ensino integrada do sistema produtivo agrícolas, 63,53% dos alunos consideram que o currículo de Agronomia, as disciplinas constituintes e os conteúdos apresentados, atendem de forma pouco satisfatória. Já 12,90% consideram insatisfatória e apenas 22,30%

consideram satisfatório e que contempla a visão integrada dos conteúdos em relação aos sistemas produtivos agrícolas. Com relação aos trabalhos de integração do curso de Agronomia com a comunidade local, 68,2% afirmaram que são poucos os trabalhos realizados, 28,20% acharam que são em números razoáveis e apenas 2,30% acham que são muitos os trabalhos de integração comunitária.

Os alunos que foram pesquisados consideraram muito importante realizarem trabalhos com a comunidade durante o transcorrer do curso, por meio de várias atividades acadêmicas como pesquisa, extensão, monitorias, estágios e trabalhos externo ao curso, 61,20% dos acadêmicos não executam nenhuma dessas atividades, no entanto, 69% gostariam de desempenhá-las, mesmo sem remuneração, visando uma melhor formação acadêmica (CEFET, 1997).

As principais dificuldades apontadas pelos acadêmicos no desenvolvimento de trabalhos fora do horário de aula, foram em primeiro lugar, o excesso de carga horária, com 51,76%, seguido pelo excesso de disciplinas, com 30,59%. O trabalho em outras atividades fora do curso com 10,58% e, pesando muito pouco, a vinculação com os trabalhos acadêmicos em andamento de pesquisa, ensino e extensão com apenas 4,7%, (CEFET, 1997).

Eis algumas conclusões levantadas pela pesquisa realizada com os professores da Comissão de Ensino do Curso de Agronomia com os acadêmicos do 1º ao 5º ano, (CEFET, 1997):

- O atual currículo não garante a formação de uma visão integrada do sistema produtivo, entendido como fatores interno e externos, de ordem técnica, política ou sócioeconômica que influenciam a propriedade rural;
- São poucos os trabalhos de integração com a comunidade;
- Existe uma grande percentagem de acadêmicos que não exercem atividades de pesquisa, extensão, monitoria, estágio e não possuem trabalhos externos à Faculdade;
- Neste sentido, é urgente a necessidade de uma reformulação curricular que busque maior integração com a comunidade, através do acadêmico, buscando construir uma visão integrada do sistema produtivo. Faz-se necessário, também, uma reestruturação da grade curricular, diminuindo o número de disciplinas e carga horária, criando alternativas para ocupar o acadêmico em projetos de ensino, pesquisa e extensão;
- A maioria dos acadêmicos afirmam que o atual currículo possui um excesso de disciplinas e carga horária, um ensino excessivamente

teórico e que as disciplinas adotam preferencialmente as aulas expositivas em detrimento a outros métodos de ensino-aprendizagem;

- Podemos então concluir que predomina o ensino fragmentado, não contextualizado, apesar das experiências bem sucedidas que já vem sendo realizadas no curso de Agronomia, visando à superação desse processo. Devemos, portanto, construir um currículo que parta da realidade e que desenvolva os conteúdos a partir dela.

Passaram-se 12 anos e a nova proposta curricular do curso de Agronomia da UTFPR foi implantada no início de 2005. Com a nova proposta implementada no curso, pretende-se seguir as orientações que contemplem as Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC, as atribuições de Engenheiro Agrônomo determinada pelo Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA), além de valorizar os estudos e debate realizado com a comunidade acadêmica principalmente nos anos de 1995 e 1996, bem como a experiência acumulada do corpo docente na UTFPR, campus Pato Branco.

Os efeitos desta mudança curricular na formação acadêmica do agrônomo na UTFPR só poderão ser avaliados a médio e longo prazo.

4.1.3 Proposta pedagógica do curso de Agronomia da UTFPR de Pato Branco

O curso de Agronomia funcionou legalmente do período de criação em 1992 até o ano de 2004, baseado nessa organização curricular: disciplinas obrigatórias; suas ementas com os seus conteúdos programáticos e o estágio curricular supervisionado. Não havia registro das atividades extracurriculares de ensino, pesquisa e extensão, o processo de ensino-aprendizagem, o perfil do egresso e o perfil do curso, ou seja, não existiu projeto político pedagógico durante esse período.

4.2 DOCENTES DE AGRONOMIA DA UTFPR PATO BRANCO NO PERÍODO 1996 a 2005

O curso de Agronomia do então CEFET-PR de Pato Branco apresenta características que diferenciam dos demais cursos tradicionais de Agronomia do

Brasil, dentre elas, o curso está inserido numa região de economia baseada na agricultura, é um curso relativamente novo, cujos professores encontram-se agrupados e organizados em uma coordenação, sendo a maioria jovem na carreira docente e com boa qualificação na pós-graduação (CEFET, 1997).

O corpo docente do curso de Agronomia da UTFPR, segundo dados da pesquisa, apresenta uma equipe de professores-orientadores relativamente jovens, que estão buscando permanentemente melhorar a sua qualificação. Em 1996 o quadro docente do curso contava com 60% dos professores com titulação de mestre e nenhum docente da instituição detinha a titulação de doutor. Já em 2005, 95% dos professores orientadores detinham o grau de mestre e 60% dos mesmos detinham título de doutor (CNPq, 2008).

Pelos dados desta pesquisa, percebe-se que os professores do curso de Agronomia tiveram uma melhora substancial na formação docente no período analisado, tanto em nível de mestrado, quanto em nível de doutorado.

A titulação dos professores é um dos critérios utilizados pelo MEC para avaliação dos cursos de graduação no Brasil. A equipe de professores que coordenou o processo de discussão da proposta de reforma curricular do curso de Agronomia reafirmou a importância da qualificação docente para a formação agrônoma no Brasil. "...a qualificação docente possibilitou, além de melhorias na qualidade do ensino, a efetivação de iniciativas no desenvolvimento da pesquisa na área de ciências agrárias" (CEFET – PR, 2005, p. 06).

As grandes transformações que ocorreram no Brasil e no mundo, sejam nas áreas econômicas, sociais ou culturais tiveram na educação a base destas transformações e sua posterior sustentação.

Segundo Cavallet (1997), existem dois modelos distintos de formação profissional nas universidades brasileiras, que defendem diferentes visões de mundo, de sociedade, de educação e de concepções pedagógicas. Esses diferentes modelos poderão conduzir os indivíduos ao processo de exclusão e manutenção da realidade desigual, ou a processos inclusivos dos sujeitos, através de modelo democrático de universidade que poderá conduzir à mudança da realidade.

No modelo de exclusão, a visão de homem é baseada no prêmio ou castigo, a visão de sociedade é de competição sendo somente para alguns. Na visão da

educação, é de condicionamento, ou seja, eu falo, você escuta e reproduz. Os conhecimentos são trabalhados em justaposição, sem interação de conteúdos, ou seja em disciplinas isoladas. O processo de ensino-aprendizagem é de repetição/memorização, através da exposição, sendo que 90% das universidades brasileiras têm no seu sistema de avaliação baseado na memorização, já a visão de qualidade é formal, o horizonte leva esse modelo a conservar a situação, (CAVALLET, 1997).

No modelo de formação democrática, a visão de homem está baseado em valores, cuja a visão de sociedade é para todos, a educação é baseada no processo de construção do conhecimento com análise crítica do educando. A teoria do conhecimento é de interação, de problematização com o real, ocorrendo a interdisciplinaridade com a busca de uma formação ampla. O processo de ensino-aprendizagem é de mobilização, construção e expressão. A metodologia é participativa e interativa (dialógica), a visão de qualidade é formal e política sendo o horizonte deste modelo, a perspectiva de transformação (CAVALLET, 1997).

Saviani (1989), ao abordar os métodos de ensino utilizado pelas diferentes pedagogias existentes menciona que, na pedagogia tradicional, o professor é o sujeito do processo de ensino-aprendizagem, parte dele a iniciativa e decisão. Na pedagogia nova a iniciativa é deslocada para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, estabelecendo relações interpessoais e intersubjetivas. Já na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posições secundárias, relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais.

Segundo Saviani (1989), do ponto de vista pedagógico, conclui-se que na pedagogia tradicional, a questão central é aprender. Na pedagogia nova, é aprender a aprender; para a tecnicista, o que importa é aprender a fazer. Os profissionais formados pela pedagogia tecnicista não aprenderam a questionar a ciência, simplesmente a reproduzem. “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada no princípio da racionalidade, eficiência produtiva essa pedagogia advoga

a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 1989, p. 23).

Ainda de acordo com o autor supracitado, a pedagogia tecnicista, minimiza a subjetividade da educação e busca no seu planejamento, um modo a dotá-la de uma organização racional capaz de diminuir as interferências subjetivas que possam pôr em risco sua eficiência. Para tanto, é necessário operacionalizar os objetivos e mecanizar os processos.

Para Saviani (1989), a pedagogia tecnicista contribui para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico, tornando os conteúdos do ensino mais rarefeitos.

A visão da neutralidade da ciência e da fragmentação do conhecimento é compartilhada por FERREIRA *et al.* (1997), sobre a lógica da fragmentação do conhecimento utilizada na agricultura a partir da década de 60 e 70 com a revolução verde ocorrida na agricultura brasileira. Segundo os autores, a questão da maximização da produtividade agrícola fez com que a prática dos agricultores não fosse considerada, pois estava fora dos seus propósitos. A ciência baseada no planejamento, racionalidade e da neutralidade criava a teoria instrumentalizada pela tecnologia, orientando a ação dos agrônomos e profissionais de ciências agrárias. Por isso, havia um confronto do saber do agricultor e o saber científico, pois a tecnologia agrícola se colocava numa dimensão meramente comercial e consumista.

Perde-se de vista no processo educacional, a prática enquanto auto-produção que valoriza o conhecimento prático do agricultor e da teoria, pela ciência, construindo um novo conhecimento, fruto desta interação. É o que denominava práxis um processo permanente de reflexão e ação, da teorização à prática muito defendida pelo educador Paulo Freire (FREIRE, 1980).

Além de trabalhar a neutralidade da ciência e da fragmentação do conhecimento, a universidade utiliza-se da concepção bancária de educação, cujos conhecimentos são atos de depositar, transferir e transmitir valores dos que sabem, os professores, aos que não sabem, os alunos. Estes, nesta visão, são homens, seres de adaptação e de ajustamento ao modelo educacional vigente.

Segundo Freire (1970, p. 57), sobre a concepção bancária de educação:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para qual a educação é um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação bancária” mantém e estimula a contradição.

Para Freire (1970), a educação bancária serve para a dominação do educador sobre o educando, busca a subordinação, salienta-a e a mantém, nega a dialogicidade, inibe a criticidade, mata a intencionalidade da consciência, domestica, nega aos homens a sua vocação antológica e histórica de humanizar.

Segundo Freire (1970, p.59), a relação educador/educando, na educação bancária se dá da seguinte forma:

- a) o educador é que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Diante desta breve reflexão, o modelo educacional vigente no Brasil, não permite o diálogo, o questionamento, a problematização, ou seja, a práxis libertadora que impede que tanto o educando, quanto o educador se tornem sujeito desse processo.

O modelo atual de educação, representado pela educação bancária, pode servir para invadir culturalmente, conquistar e manter a opressão exercida pelos opressores sobre os oprimidos (FREIRE, 1970).

Por mais que a qualificação docente, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado, seja importante para o aprimoramento das atividades seja de ensino, pesquisa ou extensão, elas devem proporcionar ao professor, ao mesmo tempo, oportunidades para questionar sua função de docente na universidade, com um aguçado espírito crítico, reforçando sua formação como educador (TULIO, 1995).

Existem professores que buscam essa formação crítica docente, que aliado ao compromisso de mudança da sociedade, desempenham um importante trabalho como educador.

4.3 ESTÁGIO CURRICULAR DE AGRONOMIA DE PATO BRANCO NO PERÍODO 1996 a 2005

Estágio curricular supervisionado

O estágio curricular da UTFPR, Campus Pato Branco constitui-se num espaço acadêmico em que o estudante de Agronomia tem a oportunidade de conhecer a realidade do meio rural, compreendendo as relações estabelecidas entre o local de estágio e seus profissionais com os agricultores e seu meio, bem como conhecer melhor os diferentes sistemas de produção existentes, integrando a teoria com a prática.

Para tanto, o estágio curricular supervisionado na UTFPR está amparado pela Lei nº. 6.494 de 07/12/77, que foi regulamentado pelo Decreto nº. 87.497, de 18/08/82, disposto nos Artigos 103 e 104 do Regimento Geral da Universidade, e no Artigo 36 do Capítulo IX do Regimento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Ciências e Engenharia.

O estágio curricular supervisionado nos cursos superiores de graduação tem por finalidade, CEFET, (2003):

- a) Complementação do ensino e da aprendizagem;
- b) Adaptação psicológica e social do estudante a sua futura atividade profissional;
- c) Treinamento do estudante para facilitar sua futura absorção pelo mercado de trabalho;
- d) Orientação do estudante na escolha de sua especialização profissional.

O estágio curricular supervisionado da Agronomia é uma disciplina obrigatória, cabendo ao aluno o cumprimento de, no mínimo, 400 horas, podendo ser desenvolvido em uma ou mais áreas do conhecimento agrônomo saber: fitossanidade, fitotecnia, solos, zootecnia, engenharia rural, socioeconomia e tecnologia de alimentos.

O estágio curricular supervisionado do Curso de Agronomia do CEFET-PR Unidade de Pato Branco compreende o exercício de atividades profissionais inerente às habilidades do Curso de Agronomia e deve ser planejado, orientado, e avaliado no sentido de possibilitar ao estagiário plenas condições de aplicação prática dos conteúdos e metodologias do curso (CEFET-PR, 2004).

São objetivos do estágio curricular supervisionado do Curso de Agronomia (CEFET, 2003, p. 14):

- a) construir o domínio das habilidades profissionais comprometidas com os processos sociais, baseados na justiça, na ética, na solidariedade, na cidadania e na preservação do meio ambiente;
- b) desenvolver a capacidade de observação, de análise e de crítica do acadêmico frente ao cotidiano da empresa onde este estagiará, objetivando a construção de um projeto em ação;
- c) experimentar a construção e a produção científica como exercício profissional para observar e interpretar a concreticidade dos problemas na área agrônoma e suas possíveis soluções;
- d) planejar ações que se aproximem da solução dos problemas observados e apresentados a partir de uma percepção crítica, reflexiva, analítica e interpretativa da realidade em que o acadêmico irá atuar;
- e) exercitar a atuação acadêmica em circunstâncias concretas, desenvolvendo sua autonomia;
- f) sistematizar o conhecimento a partir do confronto entre a realidade investigada e o referencial teórico fornecido pelo curso;
- g) propiciar um relacionamento mais próximo com as empresas que se constituem em campo de Estágio.

Ito e Takahashi (2005) ressaltam a importância dos estágios curriculares, sendo que no caso, estudaram questões relacionadas ao curso de Enfermagem e a sua contribuição para a formação profissional e pessoal do acadêmico. Evidenciam ser um período em que o aluno tem a oportunidade de reflexão sobre o desenvolvimento de atitudes, de comportamentos e de habilidades, tanto na interação com a equipe multiprofissional de saúde, quanto aos familiares e

pacientes, principalmente ao possibilitar um espaço de análise crítica e reflexiva das interfaces do conhecimento teórico e prático.

O estágio curricular supervisionado pode trazer importante contribuição tendo em vista ser uma atividade acadêmica bastante rica para a formação profissional, momento em que o estudante entra em contato direto com a realidade (...) do mundo do trabalho, possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional e a consolidação de conhecimentos adquiridos no transcorrer do curso, através da relação teoria-prática (MEDEIROS-COSTA e GERMANO, 2007, p. 706).

O ECSCA possui uma estrutura de apoio didático-pedagógico ao acadêmico, constituída pelo Supervisor de Estágio, pelo Professor Orientador e pela Coordenação de Estágios, que possuem as seguintes atribuições:

O supervisor de estágio tem o papel de promover a integração do estagiário com a situação de estágio (local), ajudar na elaboração do plano de estágio, orientar o estagiário durante o período de estágio e auxiliar o professor orientador no acompanhamento e avaliação do desempenho do acadêmico.

O professor orientador tem como atribuições orientar e acompanhar o aluno na elaboração do plano de estágio, no período de execução do estágio, bem como na elaboração do relatório final.

A coordenação de estágios é constituída por professores designados pelo Coordenador do curso de Agronomia, que são os responsáveis pelo desenvolvimento das atividades relativas aos estágios, promover as reuniões de orientação com alunos estagiários e os professores orientadores, definir juntamente com a coordenação de curso o cronograma do estágio bem como a entrega do plano de estágios, relatórios parcial e final, seminário de apresentação do estágio, avaliação e divulgação dos resultados finais.

A avaliação do estágio curricular supervisionado do curso de Agronomia de Pato Branco se dará em quatro fases (CEFET, 2003, p. 13):

Fase 1: Orientação do ESA. Esta avaliação é de responsabilidade do orientador. Tem início a partir do momento em que o orientador aceita o acadêmico e encerra na entrega do relatório final (capa dura), com as devidas correções sugeridas no Seminário de Defesa e acertadas com o orientador.

Fase 2: Trabalho de Campo. Avaliação feita pelo supervisor do estágio em formulário padrão enviado pela Coordenação de Estágios.

Fase 3: Seminário de Defesa.: Avaliação feita pela Banca Examinadora, em formulários elaborados pela Coordenação de Estágios.

Fase 4: Coordenação de Estágios. A avaliação do relatório de defesa, por parte dos membros da Coordenação de Estágios ocorrerá durante todo o ano letivo da disciplina, culminando com o seminário de defesa e entrega do relatório final com as correções sugeridas no seminário.

A disciplina de estágio curricular supervisionado geralmente é desenvolvida no segundo semestre do último ano do curso de Agronomia, mas poderá ocorrer em qualquer período, desde que o aluno tenha cumprido os pré-requisitos previstos na grade curricular do curso. O encerramento do estágio se dará no momento em que ele apresentar o relatório final junto à coordenação de estágio do curso (CEFET, 2003).

Os relatórios de estágio curricular supervisionado

Os relatórios de estágio curricular são documentos obrigatórios em que os acadêmicos defendem junto a uma banca examinadora composta por, no mínimo, três membros que são professores do curso e profissionais da área.

Os relatórios de estágio são constituído de no mínimo trinta paginas, dividido basicamente em três partes: a) introdução; b) desenvolvimento; c) conclusão. Esses documentos seguem as normas da UTFPR para sua elaboração. Após a defesa dos estágios os acadêmicos devem proceder as correções e incluir as sugestões propostas pela banca examinadora.

Depois de realizadas as correções, os estagiários devem entregar para a Coordenação de Estágio uma cópia do relatório em capa dura juntamente com uma gravada em meio eletrônico. Os relatórios de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Agronomia são equivalentes ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) utilizado em muitos cursos de graduação.

Os locais de estágio

Os locais de estágio foram classificados baseado em critérios como os objetivo e finalidade de atuação desses diferentes espaços, assim categorizados,:

a) Empresa de comercialização de insumos e produtos agropecuários

São empresas legalmente constituídas que têm por objetivo a comercialização de insumos e produtos agropecuários, a prestação de serviços através da assistência técnica em caráter de fomento para os agricultores e outras empresas de insumos agrícolas. Essas empresas também são conhecidas como revendas de insumos ou cerealistas que adquirem os produtos.

Segundo Teixeira *et al.* (2004), as revendas de insumos estão inseridas em um ambiente de grande competitividade, havendo, de um lado, forte disputa entre as indústrias pelo domínio destes estabelecimentos e, do outro lado, um cliente fortalecido e bastante exigente, o produtor rural.

Ainda para Teixeira *et al.* (2004), por insumos agropecuários entende-se a combinação dos fatores de produção (matéria-prima, energia, horas trabalhadas etc) que entram na produção de determinada quantidade de bens e serviços na propriedade rural, “antes da porteira”. Por produtos agropecuários entende-se comercialização através da venda realizada pelos agricultores e a compra da safra feita por agroindústrias ou cerealistas. Por produto entende-se a quantidade de bens e serviços que sai da propriedade rural, “depois da porteira”.

Os produtos comercializados pelas revendas de insumos são sementes, fertilizantes, corretivos, agrotóxicos (herbicidas, fungicidas, inseticidas, acaricidas), máquinas, equipamentos, implementos, rações, concentrados, vacinas, vermífugos, antibióticos, sêmen, dentre outros produtos utilizados na produção vegetal e animal.

As empresas de comercialização de insumos e de produtos agropecuários também dispõem de equipes técnica constituída por profissionais da área de ciências agrárias como engenheiros agrônomos, médicos veterinários e técnicos em agropecuária para realizarem os serviços de assistência técnica nas propriedades rurais. Esses profissionais têm como papel o de fomentar a utilização eficiente dos insumos comercializados e também o de criar uma nova necessidade no agricultor para que esse se torne dependente do produto e da tecnologia recomendada, aumentando, com isso, o lucro da empresa e do profissional que geralmente exerce um papel de vendedor.

b) Cooperativas de produção, comercialização e crédito

O cooperativismo é uma das sociedades coletivas mais organizadas do mundo. Nasceu com a experiência bem sucedida de vinte e oito tecelões que formaram a primeira cooperativa de consumo no ano de 1844. No Brasil, foi criada a primeira cooperativa também de consumo no município de Limeira, estado de São Paulo em 1891, onde funcionários públicos, militares, profissionais liberais e operários sentiram a necessidade de se organizarem coletivamente; expandiu-se rapidamente para outros estados da federação em outros ramos como crédito e produção (BOESCHE e MAFIOLETTI, 2005).

Segundo Boesche e Mafioletti (2005), no Brasil, são 13 os ramos de cooperativismo definidos pela Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), a saber: agropecuário, consumo, crédito, educacional, especial, infra-estrutura, habitacional, mineral, produção, saúde, trabalho, turismo e lazer, transporte de cargas e passageiros.

Existem diferenças jurídicas, administrativas e de finalidades entre cooperativa e não-cooperativa ou empresa agrícola que foram descritas anteriormente. Segundo Gonçalves e Vergo, citado por RODRIGUES e GUILHOTO (2004), do ponto de vista jurídico, as duas conformações básicas que as empresas dominantes no núcleo da cadeia produção-consumo da agropecuária podem assumir são: a sociedade por ações e a sociedade por quotas.

Pode-se dizer que a diferença básica entre cooperativa e não-cooperativa é a organização do capital, uma vez que ela será a grande responsável pela forma com que se tomarão as decisões relativas às estratégias empresariais (BOESCHE e MAFIOLETTI, 2005).

A empresa não-cooperativa é uma sociedade por ações. Quem detém maior participação no capital, detém, também, maior poder de decisão. Por outro lado, a empresa cooperativa é uma sociedade por quotas, centrada no princípio de um homem/um voto no processo de tomada de decisões (BOESCHE e MAFIOLETTI, 2005).

Para Etgeto *et al.* (2005), o cooperativismo é a doutrina que visa à renovação social através da cooperação. Do ponto de vista sociológico, a cooperação é uma forma de integração social e pode ser entendida como ação conjugada em que pessoas se unem de modo formal ou informal, para alcançar o mesmo objetivo.

“A cooperação quando organizada segundo estatutos previamente estabelecidos, dá origem a determinados grupos sociais. Dentre tais grupos as cooperativas representam aqueles que visam, em primeiro lugar, fins econômicos e educativos” (PINHO, 1982, p. 8).

São sete os princípios universais do cooperativismo, e que sofreram as últimas modificações no XXXI Congresso da ACI (Associação Cooperativa Internacional), em novembro de 1995, em Manchester, Inglaterra, que segundo ETGETO *et al.* (2005), são estes a seguir;

- 1º Adesão Livre e Voluntária;
- 2º Gestão Democrática pelos Cooperados;
- 3º Participação Econômica dos Cooperados;
- 4º Autonomia e Independência;
- 5º Educação, Formação e Informação;
- 6º Intercooperação;
- 7º Interesse pela Comunidade.

Estes princípios servem de base à doutrina cooperativista, e, pela sua ênfase nos aspectos das relações entre sócios, assim como, pela estrutura de poder formal por eles determinada, fazem com que as cooperativas se diferenciem substancialmente das empresas tradicionais (ETGETO *et al.*, 2005).

Do ponto de vista econômico e jurídico, as cooperativas teoricamente têm se diferenciado das empresas, porém na prática isso não ocorre com a maioria das cooperativas no Brasil, principalmente aquelas cooperativas ligadas aos setores do agronegócio, que trabalham com commodities agrícola, incentivando as explorações das grandes culturas e criações em cadeias produtivas através da integração empresa-propriedade, produzindo produtos com o uso intensivo de tecnologia, destinado aos mercados externos.

O principal objetivo destas cooperativas é o de obter resultado ou sobras para poder expandir, dentro da dinâmica do capitalismo, aumentando cada vez mais as

estruturas funcionais e patrimoniais, e colocando, cada vez mais, o associado em segundo plano, fortalecendo a cooperativa e suas direções e enfraquecendo o cooperado.

Para esta organização cooperativista, o associado desempenha um papel de sustentação política, validando as ações por ela realizadas, sem uma participação efetiva no processo decisório, mas acaba passando para o conjunto da sociedade uma visão de participação. Legalmente a cooperativa não visa lucros, mas na maioria das associações tem nos fins econômicos uma hegemonia aos fins sociais e educacionais que são a essência do cooperativismo (FAVERO & EIDELWEIN, 2004).

Existem também cooperativas no Brasil, em minoria, que trabalham de maneira diferente, seguindo os princípios e fundamentos do cooperativismo, também chamado de cooperativismo solidário, cuja concepção está no fortalecimento do cooperado, em detrimento da sua estrutura. A sua preocupação maior é com o associado e as estruturas têm que estar a seu serviço, diferentemente do modelo descrito anteriormente.

No cooperativismo solidário o relacionamento não se dá meramente por uma relação comercial, mas se constroem e se fortalecem nas relações de troca, onde todos devem se sentir co-participantes da proposta da economia solidária, seja ele consumidor, produtor ou fabricante de produtos utilizados na fabricação de outros produtos. Na economia solidária, as formas de se relacionar surgem espontaneamente, são criadas e recriadas aos poucos (SINGER, 2000).

Segundo CRESOL (2008) na região sudoeste do Paraná existe um Sistema de Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária (CRESOL) que surgiu do resultado da luta de famílias agricultoras por acesso ao crédito e pela participação, como sujeitos, num projeto de desenvolvimento local sustentável.

O Sistema CRESOL busca promover a inclusão social de agricultoras e agricultores familiares, ao facilitar o acesso a produtos e serviços financeiros. Foi criado com a missão de atuar no fortalecimento e estímulo a interação solidária entre estes agricultores e suas organizações, por meio do crédito e da apropriação de conhecimento, visando o desenvolvimento local sustentável. O Sistema ainda tem como princípios a interação solidária dos agricultores, a democratização e

profissionalização do crédito, a direção e gestão dos próprios agricultores, a transparência, a descentralização das decisões e o crescimento horizontal da rede de cooperativas. Princípios que buscam a ampliação do acesso a serviços financeiros, a transparência e honestidade na gestão, além de buscar contribuir para o desenvolvimento socialmente justo e não degradante CRESOL (2008).

O trabalho com o cooperativismo solidário exige do profissional uma identificação com o cooperativado e com os princípios da economia solidária. “Essa situação nos faz pensar que talvez seja necessário, para esse tipo de trabalho, um processo de formação crítico e reflexivo, baseado em relações dialógicas”. (FÁVERO e EIDELWEIN, 2004, p. 37).

Ao contrário da economia solidária, a economia capitalista tem a maximização dos lucros e o trabalho individual como metas, o que aumenta as diferenças entre quem tem capital e quem não tem, tornando-se difícil a sobrevivência deste último no mundo econômico, jogando-o num lugar de exclusão social (FÁVERO e EIDELWEIN, 2004, p. 37).

Segundo Singer (2000), o conceito de Economia Solidária possui diversas acepções (Economia Social, Economia Popular), mas conserva, em comum, a contraposição entre a solidariedade e o individualismo competitivo, predominante na sociedade capitalista. Trata-se de organizações de produtores em forma de autogestão: na igualdade de direitos de todos os membros; na propriedade comum do capital, numa distribuição mais igualitária, bem como em sua gestão democrática. A cooperativa seria, por excelência, o tipo ideal de empreendimento solidário, voltado aos desempregados, aos trabalhadores em via de perder o emprego e aos pobres. Constitui-se resposta à reestruturação econômica capitalista e às suas conseqüências na precarização do trabalho e da vida social.

Para Fávero e Eidelwein (2004, p. 39), “uma economia capitalista de liberalismo econômico incentiva as iniciativas de cunho pessoal, com a finalidade central de incentivar o lucro. Não há na sociedade a idéia do cooperativismo, até porque o cooperativismo que está sendo desenvolvido tem aspecto conservador e cunho empresarial”.

c) Instituição pública

Por Instituições Públicas entendem-se todos os órgãos e setores do estado brasileiro, pertencentes aos dos poderes constituídos, tais como o executivo, o legislativo e o judiciário, abrangendo as três esferas de poder, federal, estadual e municipal.

Mais especificamente os órgãos públicos em questão, estão ligados às atividades inerentes ao desenvolvimento do espaço rural, através de ações e de políticas públicas voltadas ao atendimento de pessoas e dos processos produtivos propriamente ditos.

As Instituições Públicas desenvolvem atividades na área de ensino por meio de universidades e de escolas técnicas, atividades de pesquisa por meio de institutos e centros de pesquisa e de atividades de assistência técnica e de extensão rural realizadas por órgãos municipais e estaduais.

d) Propriedade rural

Segundo SENAR-PR (1986) propriedade rural é um espaço territorial destinado ao exercício de atividades rurais diversas como econômicas, sociais, esportivas ou lazer, de acordo com os objetivos de exploração de cada proprietário.

As atividades de exploração econômica desenvolvidas na propriedade rural podem ser agrícola, pecuária, agroindustrial ou extrativa. O tipo de exploração irá depender dos recursos disponíveis na propriedade e suas combinações, sendo que os recursos são terra, capital e trabalho. A intensidade da utilização se dará de acordo com a disponibilidade dos recursos e do nível tecnológico empregado no processo produtivo (SENAR-PR, 1986).

Para Haddad (2008) propriedade rural, empresa rural ou agrícola pressupõe a existência de uma organização no sentido da produção, aproveitando os elementos que com ela concorrem: terra, capital e trabalho. Esse conjunto orgânico representa um valor complexo que não se confunde com o simples estabelecimento rural ou o imóvel rural.

Propriedade Rural é um estabelecimento cujo valor é determinado pelo preço de suas terras e benfeitorias ou por suas condições de exploração e rendimento e

cuja vida se manifesta pelas atividades usuais da produção, pelos contratos de serviços agrícolas, compra de mercadorias necessárias e venda de produtos da exploração (HADDAD, 2008).

Nas propriedades rurais estagiadas, os acadêmicos acompanharam as explorações econômicas, observando principalmente as tecnologias empregadas e a gestão dos recursos utilizados nos processos produtivos.

e) Organizações não governamentais (ONG's)

Por ONG's entende-se como uma organização caracterizada pela descentralização do Estado brasileiro, sendo uma tendência que vem se concretizando rapidamente e que consiste na transferência da autoridade e do poder decisório de instâncias agregadas para unidades espacialmente menores, entre as quais municípios e comunidades, conferindo capacidade de decisão e autonomia de gestão (INTINI, 2004).

Ainda de acordo com Intini (2002) as ONG's têm a capacidade de recriar em nível local e cotidiano, os problemas de caráter nacional. Além disso, o contato direto e permanente dos agentes das ONG's com as comunidades locais e o seu meio permite uma visão integral dos seus problemas e necessidades. As ONG's apresentam experiências históricas na organização comunitária, de mobilizar a participação popular, na tomada de consciência em nível comunitário e no planejamento e implementação de projetos que envolvem as famílias; enfim, para atingir objetivos que os órgãos públicos muitas vezes não são capazes de alcançar.

Em síntese, tanto as pequenas ONG's, muitas vezes ocupando-se de um problema muito localizado, como as grandes ONGs internacionais dividem a característica de serem organizações comprometidas com causas humanitárias que pretendem intervir para provocar mudanças nas condições de desigualdade e de exclusão (PINTO, 2006, p. 656).

Para Santos (2002), por todo o país eclodiram movimentos populares que reivindicavam o direito à terra por parte das famílias camponesas, o respeito aos seus direitos civis e sua participação ativa na vida social e política do país. Ao mesmo tempo, se desenvolvia nos meios acadêmicos uma forte crítica e denúncia

dos efeitos perversos do modelo de desenvolvimento e de modernização da agricultura brasileira, especialmente no tocante à degradação ambiental e impacto sociais negativos, provocados pelo uso indiscriminado do pacote tecnológico da Revolução Verde⁷.

Os limites do enfoque, centrado nas tecnologias alternativas, levou as ONG's de promoção do desenvolvimento rural ao encontro de dois aspectos de fundamental importância: a) o uso e aprimoramento das metodologias participativas, com conseqüente reestruturação do fluxo de comunicação entre técnicos e agricultores e valorização da participação destes nas decisões relacionadas com as estratégias de promoção do desenvolvimento e b) A definição da agroecologia como uma nova base técnica que, aliada a processos de organização social e política da agricultura familiar, deveria fazer frente ao modelo da Revolução Verde (SANTOS, 2002)

Ainda para o autor acima citado, nesta fase atual, a grande maioria das ONG's está incorporando a noção de desenvolvimento como um processo complexo que requer a participação e o debate entre vários atores sociais, cujos interesses são, muitas vezes, distintos. Parte-se de princípios mais gerais como participação, democracia, agroecologia, equidade de gênero, solidariedade, entre outros, para construir propostas e consensos sobre temas de interesse público no âmbito de um território definido (município ou região). Nesta nova abordagem, a interação e articulação entre os atores sociais é apontada como estratégia para influenciar na definição e implementação de políticas públicas em nível local por meio de espaços de reflexão e de proposições para atingir o Desenvolvimento Rural Sustentável.

A crítica à Revolução Verde e defesa das tecnologias alternativas ao modelo de agricultura praticado foram os primeiros movimentos realizados pelas ONG's ligadas ao meio rural. Após críticas ao modelo de desenvolvimento agrícola no Brasil, muitas ONG's iniciaram, junto com outras organizações, uma luta em defesa da agroecologia e de metodologias participativas que garantissem a participação efetiva dos agricultores no processo.

⁷ Revolução Verde: Termo cunhado pela indústria multinacional, dado a um conjunto de técnicas responsáveis pelo aumento significativo da produtividade das espécies cultivadas, com o uso intenso de agroquímicos, da mecanização e da genética. (MONEY, 1987; CAVALLET, 1999).

Nem todas as ONG's ligadas à agricultura têm como princípio a questão humanitária, a agroecologia, a participação e o desenvolvimento sustentável, também existem ONG's que são criadas para manter o modelo de agricultura em curso.

Os relatórios de estágio e a caracterização

Segundo dados levantados na pesquisa sobre os espaços de estágios realizados pelos acadêmicos e considerando a categorização estabelecida nessa pesquisa, observa-se, na FIGURA 1 que nas duas primeiras turmas de ECSCA a procura maior foi por estágios nas instituições públicas e cooperativas, mas gradativamente, à medida que o curso de Agronomia se consolida na região, aumentava também a oferta e preferências por estágios em empresas de comercialização de insumos e estabiliza nas cooperativas de produção.

Esta tendência é quebrada no ano de 2000, quando a maioria dos estagiários realizaram seus estágios em cooperativas e instituição pública, devido a pouca oferta de vagas nas empresas de comercialização, provocada pela crise da agricultura neste período, provavelmente pelos preços baixos dos principais produtos agrícolas.

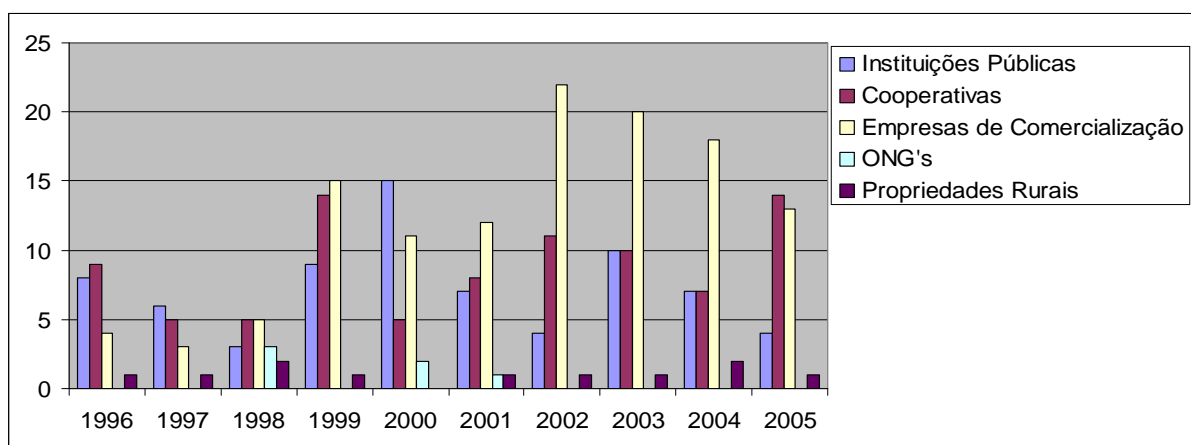


FIGURA 1 - FREQUÊNCIA DE ESTÁGIOS REALIZADOS EM DIFERENTES ESPAÇOS POR TURMA NO PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE OS ANOS 1996 À 2005
FONTE: GNOATTO (2008)

Na TABELA 1, que do total dos 301 relatórios de ECSCA, 123 estágios foram realizados em empresas de comercialização insumos (revendas), em seguida as

cooperativas foram os locais preferidos por 88 estagiários. Nas instituições públicas, 73 foram os locais estagiados. A procura por estágio em propriedades rurais foi de 11 locais, já nas ONG's pouco foi a procura, somente seis locais foram escolhidos para realizarem seus estágios.

TABELA 1- LOCAIS DE ESTÁGIO E PERÍODOS POR ANO ESTAGIADO

INSTITUIÇÃO	ANO										TOTAL
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	
Empresas											
Comercialização	04	03	05	15	11	12	22	20	18	13	123
Cooperativa	09	05	05	14	05	08	11	10	07	14	88
Instituição Pública	08	06	03	09	15	07	04	10	07	04	73
Propriedade											
Rural	01	01	02	01		01	01	01	02	01	11
ONG			03		02	01					06
TOTAL	22	15	18	39	33	29	38	41	34	32	301

FONTES: GNOATTO (2008)

Os estágios curriculares supervisionados realizados nas empresas de comercialização e cooperativas representam cerca de 70% dos locais estagiados.

Conforme o estabelecido metodologicamente, foram selecionados aleatoriamente 30 relatórios de ECSCA, correspondente a 10% do universo, compreendido entre as turmas de formandos do ano de 1996 a 2005. Depois de categorizados, os relatórios foram selecionados proporcionalmente nos cinco espaços de estágio, de acordo com a sua frequência. Foi analisado, no mínimo, um relatório por cada categoria definida, ficando assim distribuídos:

- 12 em empresas de comercialização de insumos e produtos agropecuários;
- 09 em cooperativas de produção, comercialização e crédito;
- 07 em instituições públicas;
- 01 em propriedade rural;
- 01 em organizações não governamentais

Na TABELA 2, são apresentados os locais de estágio e o nível de consciência manifestado pelo estagiário nos relatórios. Os resultados deste estudo revelam que a grande maioria, ou seja, 19 acadêmicos de agronomia manifestaram, no relatório, a consciência ingênua, seguida da consciência parcialmente crítica com

sete e em menor freqüência a manifestação da consciência crítica com quatro casos, conforme os números a seguir:

TABELA 2 - LOCAIS DE ESTÁGIO E NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA MANIFESTADOS PELOS ESTAGIÁRIOS NOS RELATÓRIOS

LOCAL DE ESTÁGIO	NÍVEL DE CONSCIÊNCIA			TOTAL	%
	INGÊNUA	PARCIALMENTE	CRÍTICA		
Empresa de comercialização	11	01		12	40,0
Cooperativa	05	03	01	09	30,0
Instituição pública	02	03	02	07	23,3
Propriedade rural	01			01	3,3
ONG			01	01	3,3
TOTAL	19	07	04	30	100

FONTE: GNOATTO (2008)

Já na TABELA 3 abaixo, foram apresentados as categorias dos locais de estágio com o tipo de discurso manifestado pelos estagiários nos relatórios, os resultados da pesquisa indicam que 14 estagiários manifestaram o discurso da universidade, oito estagiários manifestaram o discurso do capitalista, cinco acadêmicos manifestaram o discurso do H e três estagiários o discurso do mestre.

TABELA 3 - LOCAIS DE ESTÁGIO E TIPO DE DISCURSO MANIFESTADOS PELOS ESTAGIÁRIOS

Local de Estágio	TIPO DE DISCURSO					Total	%
	Mestre	Universidade	Capitalista	H			
Empresa de Comercialização		06	06			12	40,0
Cooperativa	02	03	02	02		09	30,0
Instituição Pública	01	04		02		07	23,3
Propriedade Rural		01				01	3,3
ONG				01		01	3,3
TOTAL	03	14	08	05		30	100

FONTE: GNOATTO (2008)

Os orientadores dos estágios

O curso de Agronomia da UTFPR foi implantado em 1992 pela antiga FUNESP, e incorporado ao CEFET-PR em 1994. No mesmo ano, o governo federal

realizou concurso público para contratação de docentes para o curso. Em 1996, sai a primeira turma para realizarem o estágio curricular.

Segundo dados da pesquisa (Apêndice I), dos 30 relatórios de estágios analisados, 20 foram os professores orientadores de estágios, destes apenas oito orientaram mais que um estagiário no período compreendido entre 1996 a 2005.

Devido à necessidade de qualificação profissional dos professores do curso, houve uma grande rotatividade de docentes nesse período. A cada professor efetivo que solicitava seu afastamento para realizar a pós-graduação, substitutos eram contratados para exercerem as atividades da docência, permanecendo na instituição por, no máximo, dois anos.

Essa instabilidade do quadro de professores do curso de Agronomia dificultou uma análise comparativa da evolução das orientações no decorrer desse período.

Como vimos anteriormente, na formação de professores, 60% dos orientadores são doutores e 95% são mestres. Não é possível avaliar somente pelo aspecto da qualificação docente. Esse elemento foi insuficiente para avaliar se a orientação contribuiu ou não para a manifestação da criticidade e do tipo de discurso nos estagiários, pois essa posição acadêmica irá depender, dentre outras coisas, da história de vida do aluno, da formação acadêmica, de suas relações com o mundo, e da vontade do acadêmico em manifestar tal nível de consciência.

4.4 OS DISCENTES DE AGRONOMIA PATO BRANCO NO PERÍODO 1996 a 2005

Origem

A Comissão de Ensino do Curso de Agronomia, realizou no ano de 1996 um diagnóstico com os alunos do 1º ao 5º ano do curso. Essas informações foram utilizadas durante o processo de discussão para a implantação de uma nova proposta curricular (CEFET-PR, 1997).

Os alunos receberam um questionário contendo questões optativas e dissertativas relacionadas a aspectos educacionais, econômicos e sociais dos acadêmicos e seus familiares. Dos 150 documentos distribuídos, 85 destes retornaram à Comissão de Ensino do Curso de Agronomia para fazer a análise. Os

resultados completos encontram-se em anexo à proposta do novo currículo do curso de Agronomia (CEFET-PR, 1997).

Quanto à origem educacional dos acadêmicos de Agronomia, o mesmo estudo mostrou que 47% dos acadêmicos estudaram em colégios públicos de 2º grau e somando aos 34,20% dos que cursaram colégios agrícolas também públicos, totalizam 81,20%, ambos originários de escola pública. Por outro lado 18,20% dos acadêmicos cursaram o 2º grau em escolas particulares. Esses dados indicam que os acadêmicos do curso de Agronomia de Pato Branco apresentam um perfil diferenciado quando comparado aos acadêmicos de outros cursos de Agronomia principalmente aqueles localizados nas capitais brasileiras (CEFET-PR, 1997).

Quanto à renda familiar dos estudantes, 43,53% da renda é proveniente diretamente das atividades agropecuárias. 56,47% possui renda não proveniente diretamente das atividades de exploração agropecuária, porém deste universo cuja renda é proveniente do meio urbano, encontram-se alunos com forte ligação ao meio rural, dada as características socioeconômicas da região predominantemente agrícola, sendo muitos filhos de ex-agricultores, outros possuem estabelecimentos comerciais que têm ligação com os agricultores (CEFET-PR, 1997).

Para conhecer a tipologia dos agricultores, a pesquisa mostrou que 43,53% das famílias a renda é oriunda das atividades agropecuárias. De acordo com a pesquisa, 35% das famílias são Produtores Simples; 40% são Empresários Familiares; 12,50% Empresários Rurais e 12,50% Empresários Rurais Absenteístas. Esta classificação da renda foi definida pelo “Programa Paraná 12 Meses” do governo do Estado do Paraná (CEFET-PR, 1997).

Perguntado sobre qual foi o motivo que levou o acadêmico a optar por cursar Agronomia, 73% dos alunos escolheram o curso pela sua identificação e vocação para com a profissão de engenheiro agrônomo (CEFET-PR, 1997).

Destino

Segundo resultados da pesquisa, conforme TABELA 4 a seguir, foi constatado que os locais de estágio mais procurados pelos acadêmicos foram os estados da região sul do Brasil. Do total de 301 estágios realizados, 265 foram feitos nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, o restante, ou seja, 31 estágios fizeram-nos demais estados da federação.

TABELA 4 - NÚMERO DE ESTÁGIO POR ESTADO DA FEDERAÇÃO, DURANTE O PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE 1996 a 2005

ESTADOS	ANO										Total
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	
PR	14	15	13	29	22	19	28	23	20	23	206
RS	05			05	08	02	04	05	02	04	35
SC	03		02	02	03		02	07	03	02	24
MT						02		03	04	01	10
SP			03			02		01	01		07
MS				01		02	01	01	02		07
MA							02	01	01		04
MG				01					01	02	04
PE				01							01
DF						01					01
BA							01				01
PARAGUAI						01					01
TOTAL	22	15	18	39	33	29	38	41	34	32	301

FONTE: GNOATTO (2008)

No estado do Paraná, de acordo com a FIGURA 2, quase 50% dos estágios foram realizados na região sudoeste, sendo que 18,9% destes foram realizados em outras regiões do estado. Do total de estágios, 31,6% foram realizados em outros estados da Federação.

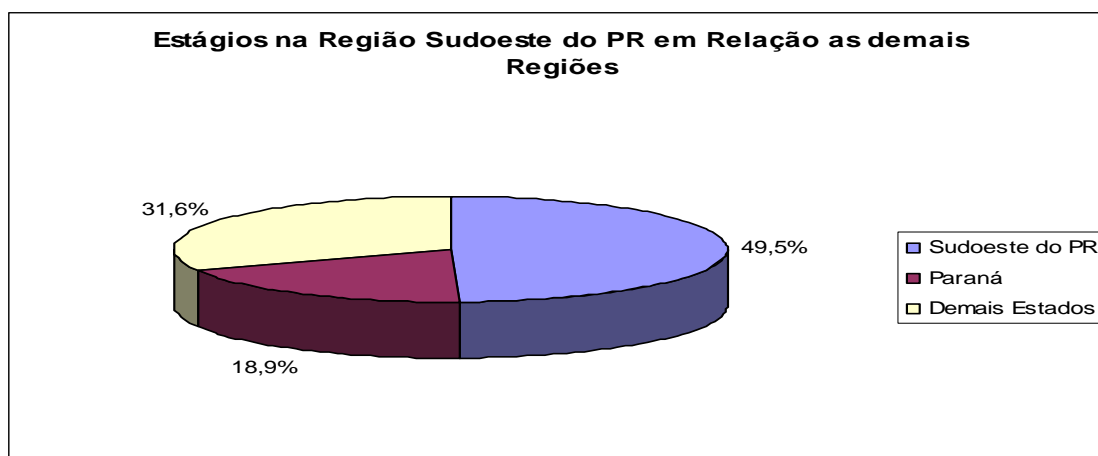


FIGURA 2 – PERCENTUAL DE ESTÁGIOS REALIZADOS NA REGIÃO SUDOESTE EM OUTRAS REGIÕES DO ESTADO E NOS DEMAIS ESTADOS DO BRASIL

FONTE: GNOATTO (2008)

A região sudoeste do Paraná foi a preferida na escolha por estágios devido ao grande número de locais conveniados e pela inserção da UTFPR no contexto regional e pela demanda de empresas de comercialização e cooperativas da região por estagiários de agronomia com possibilidade para a contratação futura destes profissionais.

4.5 A REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ

A região Sudoeste do Paraná em que está inserido o curso de Agronomia aqui estudado apresenta características culturais, políticas, sociais e econômicas que diferem de outras regiões do estado e até mesmo do país, devido a origem e colonização de seu povo, pela resistência e luta para garantir a posse e titulação de suas terras.

Os colonizadores da região trouxeram e desenvolveram relevantes conhecimentos sobre técnicas e sistemas de produção agrícola e de criações que muito contribuíram para o desenvolvimento desta jovem região do Paraná.

Segundo Lazier (1986), a região Sudoeste do Paraná foi povoada por pioneiros de origem luso-brasileira no início do século XIX, os chamados caboclos, que se dedicaram à extração de erva-mate e à criação de porcos. Os porcos eram criados soltos no mato ou em sistema de safra, ou seja, plantava-se milho e depois soltavam-se os animais.

Nos primórdios do século XX, a erva-mate tornou-se complemento do roçado e da criação de suínos. Além destas duas atividades, os ocupantes praticavam culturas de subsistência, que consistiam principalmente do milho consorciado ao feijão, e, por vezes, à abóbora e à melancia (QUEIROZ, 1977). Também viviam da pesca e da caça, desenvolvendo ainda a criação de burros, cavalos e bovinos (LAZIER, 1986).

Após o ciclo da erva-mate houve o ciclo da exploração da madeira, principalmente o pinheiro, *Araucária angustifolia*, com aproveitamento apenas da

parte nobre, sem a preocupação com a preservação do meio ambiente (KIYOTA *et al*, 2000).

A chegada dos colonos gaúchos e catarinenses descendentes de europeus ao sudoeste paranaense, a partir da década de 1940, determinou a exclusão do “caboclo” da região. O seu sistema agrícola de pousio florestal e suas formas sociais não conseguiram sobreviver à lógica da posse da terra e da mercadoria trazida com esses migrantes. Esses, principalmente de etnia italiana, alemã e polonesa vieram em busca de novas fronteiras agrícolas para reproduzir uma agricultura mercantilizada com base na pequena produção familiar (KIYOTA *et al*, 2000).

Segundo Gomes (1986) os migrantes gaúchos e catarinenses estabeleceram-se na região pela ocupação de terras devolutas, pela compra da posse do “caboclo” e por meio da colonização dirigida principalmente pela iniciativa oficial através da CANGO – Colônia Agrícola Nacional General Osório, criada em 1943.

A CANGO promovia a colonização por meio de pequenas propriedades, sem ônus para o agricultor, com serviço de infra-estrutura (abertura de estradas, construção de pontes, escolas, etc.) e assistência à saúde e à educação, inclusive com a contratação e manutenção de professores. Isto atraiu, em poucos anos, milhares de famílias para a região (GOMES, 1986).

Para Kiyota *et al*. (2000) depois do estabelecimento dos imigrantes na região, estes começaram a ser ameaçados por jagunços, a mando da CITLA (Clevelândia Industrial Territorial Ltda.) que se dizia proprietária da maioria das terras do Sudoeste. As ameaças consistiam no pagamento em dinheiro, para a empresa ou a expulsão de suas terras.

Diante da situação colocada, houve uma reação dos agricultores posseiros e das pessoas das cidades que resolveram reagir contra a invasão e violência provocada pelos jagunços da CITLA. Houve intensas lutas em vários municípios, muitas pessoas morreram na chamada Revolta dos Posseiros, em agosto de 1957. O conflito culminou com a expulsão da CITLA e titulação definitiva da terra para os posseiros (KIYOTA *et al*., 2000).

Após a expulsão da CITLA e as demais companhias, a luta continuou para transformar os posseiros em proprietários. Mas, a ausência de estruturas

organizativas de representação dos interesses dos colonos abriu espaço para que segmentos sociais urbanos pudessem se configurar, no momento em que o conflito passou a ser travado no âmbito do Estado, com os mediadores privilegiados dos agricultores em luta (DESER, 1993).

Segundo Possamai (2004) um marco histórico para a organização dos agricultores na região Sudoeste do Paraná foi à fundação da ASSESOAR em 1966, por uma articulação da Igreja Católica no intuito de organizar a população, na grande maioria composta por pequenos agricultores com base no trabalho familiar, orientada a promover a busca de melhoria das condições de vida dos agricultores. Esta orientação foi dada devido ao processo de colonização pela qual a região havia passado, com muitas dificuldades básicas de infra-estrutura, organização, bem como o processo de luta pela posse da terra e sua legalização ocorrido na região. A sua fundação acaba coincidindo com o início do processo de “modernização” agrícola brasileira, que teve na Revolução Verde a sua expressão máxima, o que colocava a ASSESOAR como contestadora ao modelo proposto oficialmente, devido ao seu discurso ambientalista frente à despreocupação com a natureza da agricultura “moderna” e pela defesa da agricultura familiar camponesa.

Ao se analisar o processo histórico, (mesmo que recente) de desenvolvimento da agricultura na região Sudoeste do Paraná, nota-se o importante papel desempenhado pela ASSESOAR. Isto se deve ao fato dela ter sido a primeira organização de base dos agricultores surgida a nível regional, congregando pessoas excluídas dos processos oficiais de desenvolvimento (agricultura familiar de pequeno porte), e por incorporar desde o início em suas ações aspectos de um desenvolvimento rural multidimensional (humano, social, econômico, ambiental, tecnológico, cultural,), (POSSAMAI, 2004, p. 54).

Por terem sido vanguardistas desta forma diferenciada de pensar a agricultura regional e, de certa forma, a agricultura brasileira, e assim terem um acúmulo ao longo dos anos, a ASSESOAR e a região Sudoeste do Paraná passam a ser referenciais de experiências em propostas de desenvolvimento de uma agricultura familiar em bases sustentáveis, como é o caso da agroecologia, (POSSAMAI, 2004).

A legalização das terras permitiu aos colonos conseguirem financiamentos e ampliarem sua produção, aumentaram a área de cultivo, a quantidade e o valor da

produção, passando dos produtos de subsistência para os de exportação, principalmente da cultura da soja (LAZIER, 1986).

Estas mudanças foram favorecidas também pelas políticas governamentais que incentivaram estes novos padrões para a agricultura do país, buscando o aumento da produtividade por área e a qualidade na produção visando às exportações. Esta forma de colonização determinou uma distribuição fundiária com predominância de pequenas áreas de terra no Sudoeste do Paraná (KIYOTA *et al.*, 2000).

Essa estrutura fundiária de pequenas propriedades é também reconhecida como agricultura familiar. Ela se diferencia das demais propriedades, devido algumas características como: o tamanho da propriedade; a utilização da mão-de-obra basicamente em regime de economia familiar; a renda exclusivamente da propriedade; e a família reside na propriedade rural ou próxima (GNOATTO, 2000). Segundo IBGE (1996) na região Sudoeste do Paraná, 90% dos estabelecimentos rurais possuem até 50 ha.

Para Possamai (2004) a trajetória da principal base econômica da região, a agricultura, passou pelo o extrativismo de madeira e erva-mate, posteriormente, inicia-se a produção de grãos como o feijão e milho, bem como a criação de suínos, orientada para um mercado interno brasileiro. Na década de 1970, atraídos pelos mercados exteriores, tem-se o crescimento da cultura da soja e demais grãos, como o milho, atraindo empresas integradoras de aves e suínos. Nos últimos anos, aliando a produção de milho e soja e a produção animal integrada a complexos agroindustriais⁸, expande-se também essa modernização para a cadeia produtiva do leite, produto presente na maioria das propriedades.

Neste mesmo período, vários complexos agroindustrias haviam se instalado na região, beneficiando economicamente vários produtores integrados das cadeias de frango e suínos. “Estas agroindústrias também foram atraídas pela presença massiva de unidades familiares de produção, um aliado histórico do setor, pois em troca da garantia da venda sempre se encarregou de absorver os riscos da atividade” (PERONDI, 2007, p. 18).

⁸ Os principais complexos agroindustriais eram a SADIA, a PERDIGÃO, a CHAPECÓ e a OLVEPAR.

A década de 70 constituiu-se em uma fase marcante para a agricultura brasileira, vivenciando a maior transformação nos seus processos produtivos, com a utilização intensa de insumos químicos industriais (fertilizantes e agrotóxicos), da genética (sementes modificadas) e da mecanização agrícola, tendo como conseqüências catastróficas para o meio ambiente e para as relações sociais, tais como a degradação de solos, contaminação das águas, desequilíbrio da fauna e flora, agressão aos recursos naturais, refletindo diretamente na qualidade de vida das populações rurais e urbanas e tornando a nossa agricultura totalmente dependente destas tecnologias que foram desenvolvidas nos países desenvolvidos, principalmente nos Estados Unidos, tornando também o país mais dependente de tecnologias externas. Esse processo foi cada vez mais se intensificando e se globalizando, com reflexos também na região Sudoeste (GNOATTO, 2000)

Ainda para Gnoatto (2000) os resultados sociais dessa modernização levaram os pequenos agricultores à dependência tecnológica, êxodo rural. Do ponto de vista social, essa modernização acelerou a concentração de terras nas mãos de poucos, provocou o desaparecimento de inúmeras propriedades familiares em decorrência da descapitalização, pois só tinham acesso aos recursos financeiros os agricultores que adotassem o pacote tecnológico integralmente, tornando-os marginalizados, restando-lhes a única possibilidade: vender a propriedade e migrar para as cidades, processo esse denominado de êxodo rural. “Percebe-se assim que o esvaziamento populacional do sudoeste do Paraná é o principal sintoma que atravessa uma crise social e econômica sendo a dependência da região na produção de *commodities* de grãos agrícolas sua principal causa” (PERONDI, 2000, p. 125).

Os costumes e hábitos do agricultor também foram se modificando com a modernização da agricultura, de produtor diversificado de alimentos destinados ao consumo próprio e a venda de excedente, para a condição de comprador de alimentos. “A revolução Verde no Brasil foi pródiga. Em pouco tempo vimos o pequeno agricultor ir ao supermercado comprar óleo de soja, fubá, margarina, ovos e coca-cola” (PINHEIRO, 1996b, p. 71).

A agricultura familiar da região sudoeste passou de uma diversificação produtiva independente, para sistemas produtivos altamente especializados e dependentes do uso intenso de tecnologias e de capital externo. “Aqueles

agricultores que se adaptaram as novas normas de intensidade, especialização, altas inversões energéticas externas e de capital transformaram-se em suinocultores industriais, leiteiros industriais, avicultores industriais, etc” (PINHEIRO, 1996b, p. 71).

Perondi (2007) afirma que a agricultura familiar está cada vez mais subordinada e dependente do modo de produção capitalista, por meio do processo de mercantilização, com uma crescente orientação da produção para o mercado e para uma forma social cada vez mais de subordinação. Portanto, a agricultura familiar que predomina na região sudoeste ainda possui um papel próprio e útil para o desenvolvimento da sociedade capitalista.

5. DISCUSSÃO

5.1 CONSCIENCIA CRÍTICA

A seguir, discutiremos as diretrizes curriculares nacionais do MEC, o currículo e a proposta pedagógica do curso de Agronomia da UTFPR, no período de 1996-2005 na formação da consciência crítica do acadêmico.

As diretrizes curriculares nacionais que o MEC instituiu para os cursos de graduação em Agronomia deverão ser observadas por todas as instituições de ensino superior do Brasil. Esse documento indica os principais componentes curriculares necessários, visando estabelecer um perfil profissional ao agrônomo com sólida formação científica, profissional e geral, com capacidade crítica e criativa na identificação e resolução dos problemas em seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais com visão ética e humanista.

Essas diretrizes do MEC orientam os cursos de Agronomia a estabelecerem elementos curriculares que buscam a formação de profissionais críticos, criativos e reflexivos. Porém para atingir esses objetivos os dirigentes dos cursos de Agronomia ou das universidades precisam, em primeiro lugar, ter vontade política e possibilitar as condições necessárias para a participação, promovendo o debate tanto com a comunidade acadêmica quanto com a sociedade em que o curso está inserido. Com o processo de discussão vencido, vem a fase de implementação dos elementos curriculares que estejam em consonância com as orientações proposta pelas diretrizes gerais do MEC para a formação do perfil desejado para o profissional em Agronomia.

Essas são algumas medidas concretas que o curso poderá adotar para fugir da retórica que a maioria deles utilizam, que formam “profissionais críticos”, porém na prática isso não tem ocorrido.

Como as diretrizes gerais do MEC para os cursos de Agronomia foram instituídas em meados de 2006, na prática, a eficácia dessas orientações para com a formação profissional só serão possíveis de serem avaliadas a médio e longo prazo no curso de Agronomia da UTFPR.

O currículo adotado pelo curso de Agronomia da UTFPR, compreendido no período de 1996 a 2005, apresentou uma organização curricular baseada em disciplinas teórico-práticas com seus conteúdos programáticos bem como o estágio curricular supervisionado.

Segundo Cavallet (1999a) o currículo de curso não pode ser visto apenas como uma organização do conhecimento desprovida de ideologia, cultura e poder. Ele tem efetivamente implicações no âmbito social e histórico, bem como na perspectiva de uma educação crítica, reflexiva e possibilitadora de uma formação integral e libertadora. O currículo deve ser visto como área de contestação, de disputa política na qual se travam os embates na busca de objetivos pretendidos.

Para o mesmo autor, é importante destacar que a análise do processo curricular pode indicar se o mesmo está organizado de forma a contribuir para o desvelamento da realidade ou de forma a doutrinar o educando, afastando-o das contradições da mesma realidade, com o objetivo de submetê-lo aos diferentes interesses de setores dominantes.

A comissão de ensino do curso de Agronomia composta por professores e alunos produziu um documento, fruto da participação e da discussão na comunidade acadêmica. Os resultados demonstrados indicam que o atual currículo do curso não garante a formação de profissionais críticos, de visão integrada aos sistemas produtivos que levem em conta as diversas dimensões presentes no meio rural como a técnica, política, econômica, social e ambiental. Concluiu que existem poucos trabalhos acadêmicos de integração com a comunidade interna e externa. O ensino praticado no curso de Agronomia da UTFPR é fragmentado, não contextualizado e que os métodos de ensino-aprendizagem são excessivamente teórico-expositivos, distanciados da realidade (CEFET-PR, 1997).

Para Cavallet (1999a), o modelo de formação atual nos cursos de Agronomia, ao manter afastada a concepção da execução, ao ser integralizado basicamente por disciplinas dissociadas de um todo e, ao trabalhar com objetivos direcionados às necessidades de mercado frequentemente distanciados de interesses sociais, ignora as contradições da realidade agrária e dificulta o desenvolvimento de uma visão crítica nos futuros profissionais.

Os cursos de graduação no Brasil são constituídos de unidades agrupadas administrativamente em grade curricular. Nessa organização o máximo que se consegue é repassar aos alunos informações isoladas, treiná-los em determinadas habilidades, adestrá-los como mão-de-obra. Assim sendo, dificilmente será possível formá-los intelectualmente, ensiná-los a pensar, questionar, compreender a realidade na sua totalidade concreta, possível de ser recriada (CAVALLET, 1999a).

Segundo Cunha e Leite (1996) o conhecimento se transmite ou é construído por três sistemas fundamentais de mensagem: currículo, pedagogia e avaliação. O currículo vai dizer qual o conhecimento que é válido, a pedagogia qual a forma de transmissão ou aquisição conhecimento, bem como a avaliação sobre qual é a aferição adequada desse conhecimento. Para os mesmos autores, existem duas pedagogias utilizadas no processo de transmissão ou aquisição do conhecimento, a pedagogia invisível e a visível.

Na pedagogia invisível as regras são implícitas e permite a efetivação de um currículo integrado que procura uma dinâmica própria, podendo ser vista como interruptora da reprodução cultural, por isso considerada progressista e revolucionária. Assim, as regras discursivas são conhecidas apenas pelo emitente e tornam-se invisíveis aos sujeitos. Com essa pedagogia ocorre um envolvimento e maior desempenho do aluno, seja ele cognitivo, lingüístico, afetivo e motivacional. Enfatiza-se aquisição de competências profissionais.

Já na pedagogia visível, são utilizados critérios explícitos, enfatizando a transmissão e o desempenho, o produto externo é o resultado da aprendizagem. Nessa pedagogia procuram-se as diferenças entre sujeitos, centrando-se em práticas estratificadoras e fragmentadoras de transmissão do conhecimento.

Na pedagogia visível os conhecimentos e conteúdos, que podem ou não ser transmitidos são definidos por um sujeito que escolhe o que o outro deve saber. É uma pedagogia conservadora e de reprodução cultural do professor para o aluno.

Para Freire (1970) os conhecimentos e os valores quando depositados transmitidos ou transferidos do professor que “sabe” para o aluno que “não sabe” constitui-se na concepção bancária de educação. Essa concepção busca a subordinação, negando a dialogicidade, inibindo a criatividade e matando a intencionalidade da consciência do educando, levando à domesticação.

O currículo adotado no curso de Agronomia da UTFPR não tem contribuído para a formação integral de profissionais críticos e criativos capazes de mudar a realidade, mas sim formar profissionais ingênuos repassadores de conhecimento.

Como já mencionado o curso de Agronomia da UTFPR não possui projeto pedagógico e somente dispõe de um currículo mínimo composto basicamente por disciplinas básicas e profissionalizantes além do estágio curricular supervisionado. “a universidade deve ter um projeto pedagógico do curso que referencie seu trabalho” (CUNHA e LEITE, 1996, p. 83).

O projeto pedagógico para o curso de Agronomia se faz importante e necessário, pois é por meio deste que se estabelecem dentre outras coisas o perfil do profissional, o perfil do curso, a integração acadêmica interna nas diferentes áreas do conhecimento agrônomo, bem como com a comunidade externa, visando a busca da formação de profissionais ecléticos, críticos, criativos, capazes de transformar a realidade.

O perfil constitui-se da convergência de múltiplas opiniões e posicionamentos das partes envolvidas. Apesar disto ousamos sugerir uma linha macro, que seria a de um sujeito capaz de responder por atividades imediatas, criar novos processos e ao mesmo tempo criar projetos de vida, buscando a profissionalidade. O que possibilita a construção do perfil é o modelo pedagógico. Para atender a um perfil é preciso definir um princípio educativo. O princípio educativo tem que estar concretizado numa atividade pedagógica, portanto, uma atividade curricular, (CAVALLET, 1999b, p.3).

O conhecimento quando trabalhado de forma fragmentada, em conteúdos isolados, em diferentes disciplinas de uma grade curricular de um curso, desprovida de um projeto pedagógico que lhe dê conjunto dentro de uma determinada formação, além de prejudicar o sentido da construção do saber, serve basicamente para treinar ou adestrar o futuro profissional dentro de objetivos específicos de determinados setores da sociedade, (CAVALLET, 1999a).

O curso de Agronomia da UTFPR, pelos documentos que foram analisados desde sua implantação até o ano de 2005, não apresentou nenhum instrumento curricular ou pedagógico que possibilitasse ao acadêmico uma educação profissional integral, reflexiva e dialógica, capaz de criar de saberes, formador de consciência crítica.

Foi adotado somente um currículo que vigorou desde sua criação baseado em disciplinas cujas ementas e conteúdos foram trabalhados de forma isolada entre as mesmas, numa pedagogia bancária de transmissão do conhecimento do professor ao aluno, não formando profissionais críticos.

A comunidade acadêmica da Agronomia não discute mudanças curriculares e pedagógicas no curso porque não é interesse do poder constituído, tanto na universidade quanto na sociedade, bem como nos órgãos de classe em formar profissionais críticos e questionadores do poder instituído, pois pode promover a transformação da sociedade e a emancipação dos homens.

Nos locais de estágios

Ao analisar os diferentes níveis de consciência manifestada pelos acadêmicos de Agronomia da UTFPR em seus relatórios de estágios curriculares nos diferentes locais, faz-se necessário uma breve abordagem sobre o processo de educação do homem.

Freire (1979) defende que a educação é um processo em constantes mudanças e aprimoramento dos indivíduos. Segundo ele, não existem seres absolutamente educados ou seres absolutamente não educados, mas que existem diferentes níveis de educação.

Fazendo uma analogia do mencionado pelo educador, com o nível de consciência manifestado pelos estagiários em seus relatórios de ECSCA, podemos afirmar que se não existem homens absolutamente educados ou não educados, não existem também indivíduos absolutamente ingênuos ou absolutamente críticos. Existem sim, diferentes níveis de consciência que, neste trabalho, convencionamos colocar em três níveis: consciência ingênua, consciência parcialmente crítica e consciência crítica.

Ao analisar esses diferentes níveis de consciência, devemos considerar todas as variáveis que possam influenciar os indivíduos na sua manifestação, dadas as diferentes condições de locais de estágio, orientação e supervisão recebida, formação geral e acadêmica, visão de homem e de sociedade.

A seguir, analisaremos o local de estágio, com o nível de consciência manifestado pelo acadêmico.

Empresa de comercialização de insumos e produtos

Os resultados da pesquisa realizada com os relatórios de estágio em que foi avaliado o nível de consciência em relação ao local de estágio foram: dos 30 relatórios analisados, 12 foram realizados nas empresas de comercialização. Destes, 11 estagiários manifestaram consciência ingênua e um estagiário manifestou consciência parcialmente crítica.

Houve uma predominância hegemônica da consciência ingênua dos acadêmicos que realizaram estágio nas empresas de comercialização. Esse nível de consciência manifestado foi fundamentado nas características da consciência ingênua preconizada por FREIRE (1979). As principais características da ingenuidade encontradas nas análises dos relatórios foram as seguintes:

a) Subestimação do homem simples: na grande maioria dos relatos de ECSCA essa característica foi observada. Os estagiários, nas suas manifestações, reproduzem e valorizam sobremaneira os conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos pelos institutos de pesquisa e pelas universidades. Pouco ou nada valorizam os conhecimentos dos agricultores, seus saberes passados de geração para geração e aprimorados na labuta do agricultor. Ele usa o seu conhecimento empírico, não concatenado, muitas vezes sem acesso a um conhecimento inovador, acabando por resolver os problemas do seu dia a dia, em tentativas de erros e acertos, através da intervenção direta nos problemas enfrentados na agricultura, utilizando-se de técnicas e produtos desenvolvidos na prática pelos próprios agricultores.

Ao não perceber ou não ser estimulado ao diálogo pela academia, o estagiário ingenuamente não menciona esse saber do agricultor no relatório de estágio curricular. Ocorre que na academia se valoriza em demasia o conhecimento científico, produzido pela universidade, pouco valorizando o agricultor com seu saber empírico.

Para exemplificar a característica ingênua e a subestimação do homem simples, o estagiário cita que os agricultores utilizam técnicas ultrapassadas e que o correto seria apropriar-se de inovações tecnológicas propostas pela assistência técnica da empresa.

(...), muitos agricultores com condições de implantar tecnologias adequadas não inovam, realizam praticas ultrapassadas que resultam em prejuízos maiores que os retornos econômicos, e outros em condições restritas adotam as tecnologias recebidas conforme a sua necessidade, (APÊNDICE I, R3, 1998).

b) Fragilidade nas discussões dos problemas: parte do princípio que tudo sabe, o acadêmico menciona a superioridade do saber existente no técnico que “tudo sabe”, e que procura de todas as maneiras convencer o agricultor de que “nada sabe”, estabelecendo uma relação de superioridade-inferioridade do técnico em relação ao agricultor.

O estagiário chega a admitir que o profissional ou a empresa detém o conhecimento, restando ao agricultor a sua adesão, conforme afirmação a seguir: “A empresa tem procurado cada vez mais atender às necessidades regionais dos agricultores, e para isso vem realizando palestras técnicas aos seus clientes, proporcionando aos agricultores cada vez mais acesso a novas tecnologias”, (APÊNDICE I, R11, 2005).

Ao valorizar em demasia o saber pela empresa, o acadêmico manifesta preconceito com relação à resistência do agricultor em aceitar as novas tecnologias, utilizando dizeres como teimosia; “onde muitas vezes a técnica correta utilizada na agricultura deixa lugar para a parte financeira do agricultor ou até mesmo a teimosia de muitos agricultores, que ainda não aceitam as novas técnicas” (APÊNDICE I, R4, 1999).

c) Tende a aceitar formas massificadoras de comportamentos: essas características foram frequentemente manifestadas no relato de estágio curricular. O estagiário ao constatar a utilização de uma determinada tecnologia em uma propriedade resultando na solução daquele problema enfrentado pelo agricultor, reproduz e massifica aquela situação específica para outros agricultores, independente de apresentarem os mesmos problemas e as mesmas condições ou necessidades. “a sociedade massificada (...) surge nas sociedades altamente

tecnologizadas, absorvidas pelo mito do consumo. Nestas sociedades a especialização necessária se transforma em especialismo alienante e a razão se distorce em irracionalismo gerador de mitos” (Freire, 1980 p. 93)

Durante a realização do estágio, tive a liberdade de opinar e tomar decisões em algumas tarefas, aprendendo desta maneira a mostrar firmeza e liderança. Foi de extrema importância, para meu futuro profissional a vivência direta nesse período com funcionários de campo da empresa, e também com engenheiro e chefe responsável do setor de agronomia, com os quais aprendi algumas técnicas e macetes que, com certeza, utilizarei para ajudar os agricultores a saírem de algumas situações que parecem ser de difícil resolução, (APÊNDICE I, R5, 2000).

As tecnologias desenvolvidas pelas empresas para solucionar problemas pontuais, repassados como receitas prontas para a maioria das propriedades. “..foram concentrados em visitas técnicas aos clientes da empresa realizando o monitoramento de lavouras de milho e feijão bem como vistorias de áreas para aplicação de herbicidas dessecantes, detectando os problemas e diagnosticando com soluções da empresa” (APÊNDICE I, R3, 1998).

d) Revela simplicidade, tendendo ao simplismo na interpretação dos problemas: a simplicidade que o estagiário se referiu ao exercício da profissão, levando a fragmentação do conhecimento e da atuação do engenheiro agrônomo.

O profissional de Agronomia foi reduzido a simples vendedor ou repassador de tecnologias das empresas. As análises dos sistemas de produção das culturas foram reduzidos à aplicação de agrotóxicos e a regulagens de pulverizadores. Os acadêmicos não se aprofundaram nas temáticas abordadas, preferindo o simplismo e a superficialidade na análise dos fatos, não abordando as causas dos problemas, mas simplesmente tratando os efeitos destes com receitas prontas. A seguir, alguns posicionamentos que retratam o reducionismo da atuação da profissão.

A realização do estágio foi direcionado ao acompanhamento de lavouras dos clientes assistidos pela empresa, sendo orientados nos tratos culturais da cultura do trigo, e prestação de serviços técnicos como regulagem de máquinas para o tratamento de sementes, plantadeiras e pulverizadores, (APÊNDICE I, R3, 1998).

(...), pude acompanhar a cultura de tritcale e principalmente todos os tratos e práticas culturais realizados na cultura do milho, desde tratamento da semente, regulagem de pulverizadores e plantadeiras, bem como técnicas de plantio, controle de invasoras, pragas e doenças, (APÊNDICE I, R5, 2005).

Foi possível constatar a crescente necessidade da conscientização dos agricultores por parte dos técnicos da empresa, no que se refere aos cuidados com a correta regulagem dos pulverizadores, utilização do EPI pelos produtores, aplicação de produtos em condições adequadas e a correta destinação das embalagens de agrotóxico, (APÊNDICE I, R11, 2005).

Pode-se notar também a importância do profissional na difusão de tecnologias, no assessoramento aos agricultores proporcionando ao mesmo boas alternativas de desenvolvimento e é aí que o profissional capacitado entra para auxiliar no desenvolvimento agrícola sustentável, (APÊNDICE I, R1, 1997).

e) Identificação do indivíduo com o opressor: o estagiário muito se identifica com a filosofia e metodologia utilizada pelas empresas de comercialização, para vender seus produtos, criando necessidades no agricultor, reduzindo a profissão do engenheiro agrônomo a vendedor, estando a serviço do capital e da acumulação. Esse processo leva à dependência dos agricultores a produtos e serviços produzidos pelas empresas multinacionais, tendo como consequência a concentração de riqueza, poder e opressão de poucas empresas sobre o conjunto dos agricultores.

Após as análises dos relatórios de ECSCA percebe-se que os estágios realizados nas empresas de comercialização apresentaram um nível de consciência ingênua, devido às manifestações de características como superficialidade, subestimação, massificação, não valorização do diálogo e do conhecimento do agricultor, homem simples. Superioridade das empresas e dos profissionais para com os agricultores, bem como uma clara identificação com o sistema opressor hegemônico presente na agricultura, representado pelas empresas transnacionais, que desenvolve o capitalismo no campo de forma intensa e profunda. Essas empresas utilizam-se da educação e dos profissionais das ciências agrárias como importantes agentes de execução da dominação do capital sobre os agricultores.

O estagiário, ao expressar a consciência ingênua, o faz baseado na sua formação, nas suas concepções de homem, mundo e sociedade.

Cooperativa de produção, comercialização e crédito

Os níveis de consciência dos estagiários manifestados nos relatórios em que realizavam estágios nesses locais apresentam uma heterogeneidade maior, quando comparado com as manifestações dos estagiários das empresas de comercialização. Apesar dos diferentes níveis de consciência manifestado nos relatos junto às cooperativas, há um predomínio da consciência ingênua, seguido da consciência parcialmente crítica e consciência crítica.

Essas heterogeneidades dos níveis de consciência podem estar sendo influenciadas pelas diferentes concepções presentes no sistema cooperativo brasileiro. Como vimos anteriormente, existem no Brasil duas concepções distintas do cooperativismo, mesmo sendo regido teoricamente pelos mesmos princípios e fundamentos. Uma é representada pela concepção cooperativista ligada ao chamado agronegócio que mais se aproxima da filosofia utilizada pelas empresas de comercialização. Outra concepção está ligada ao cooperativismo solidário presente nos diferentes ramos da organização cooperativa (FAVERO e EIDELWEIN, 2004).

Esse aumento do nível de consciência apresentado neste local, quando comparado ao anterior, pode ser explicado pelas diferentes formas organizativas presentes no sistema cooperativo, cujos princípios e fundamentos possuem caráter mais coletivo e participativo nos processos de criação, decisão e gestão. Estes são regidos por instrumentos legais que possibilitam um maior envolvimento dos cooperados, diferentemente do individualismo e centralismo presentes nas empresas de comercialização. A seguir, abordaremos os três níveis de consciência expressas no cooperativismo.

A maioria dos estagiários desta categoria manifestou consciência ingênua, ou seja, cinco dos nove casos. Na prática, esses locais adotam os mesmos princípios das empresas de comercialização, voltadas para gerar resultados econômicos predominantemente, sendo que os resultados sociais presente nos fundamentos cooperativista servem apenas para dar suporte aos resultados econômicos da cooperativa (FAVERO e EIDEWEIN, 2004).

As principais características constatadas nos relatórios de estágios curriculares nestes locais foram os seguintes:

a) Revela simplicidade tendendo ao simplismo em relação ao conhecimento e atuação profissional, considerando como essencial o engenheiro agrônomo dominar algumas práticas e uso de produtos, conforme mencionado a seguir pelo estagiário:

(...) alguns conhecimentos na vida profissional são essenciais, entre eles de produtos químicos, práticas conservacionistas, máquinas e implementos, fertilizantes, sementes, pragas, doenças e plantas daninhas, pois se utilizada adequadamente agem em benefício da fauna, flora e sem dúvida da agricultura brasileira (APÊNDICE I, R 21, 2000).

b) Aceita formas de massificação do comportamento: os estagiários manifestam a importância da familiarização e reprodução das técnicas e produtos para facilitar o uso e a disseminação de receitas prontas para resolver os problemas tecnológicos das propriedades, independente das condições específicas que cada situação exige. “Proporcionou ainda o aprendizado prático com relação aos fatores que influenciam no resultado de campo quando da aplicação de herbicida, bem como a familiarização com os principais produtos utilizados (nomes comerciais) e critérios para sua escolha e dosagem”, (APÊNDICE I, R13, 2004).

Salienta-se que as atividades realizadas neste período não se restringiram somente ao acompanhamento de lavouras e assistências técnicas, sendo realizados também trabalhos de implantação e observação de campos experimentais na difusão de novas tecnologias e utilização de novos produtos, acompanhamento de campos de sementes, palestras e reuniões técnicas que somaram ainda mais no aprendizado técnico-profissional, (APÊNDICE I, R 17, 2002).

Durante o período de estágio pôde-se acompanhar várias recomendações de produtos e dosagem para as mais diversas finalidades. Foram acompanhadas diversas vendas de insumos para as culturas de milho, soja, feijão e trigo.... (APÊNDICE I, R 14, 1999).

c) Identificação do indivíduo com o opressor, muitos estagiários se identificam com a filosofia das empresas multinacionais de agrotóxicos e busca a sua futura empregabilidade.

Na parte final do período de estágio [...] foi possível firmar um contato de prestação de serviço com a Cyanamid Química do Brasil, na função de promotor de vendas, para atender da CAMISC a COASUL e oito entrepostos da COAMO. O trabalho que venho desenvolvendo visa o acompanhamento de vendas dos produtos da Cyanamid junto às cooperativas fornecendo assistência técnicas aos usuários destes produtos, (APÊNDICE I, R 14, 1999).

d) Subestimação do homem simples: o estagiário em suas manifestações subestima o agricultor no seu conhecimento, colocando o técnico e a cooperativa como detentores do verdadeiro saber. “A Coasul atua na grande maioria com pequenos e médios agricultores, os quais pela falta de conhecimento técnico trazem certa dificuldade para se trabalhar com assistência técnica” (APÊNDICE, R 21, 2000).

Durante a realização desse estágio, observou-se que muitas propriedades necessitam de assistência técnica com qualidade, pois a grande maioria dos agricultores não dominam adequadamente as práticas de manejo, precisando de auxílio através da orientação técnica (APÊNDICE I, R 21, 2000).

Na cooperativa, a consciência parcialmente crítica foi manifestada em três dos nove, casos analisados nos relatórios de estágio curricular, manifestando as seguintes características da consciência crítica:

a) Anseio de profundidade na análise dos problemas: Percebemos nos estagiários um anseio ao aprofundamento das temáticas abordadas.

O sistema de Pastoreio Racional Voisin (PRV), leva em consideração não somente os animais, mas um conjunto de fatores do sistema solo-planta-animal que possam condicionar um uso racional e eficiente por muito tempo sem que haja dano tanto para o solo como para as plantas e ambiente (APÊNDICE I, R 19, 2004).

O estagiário não se contenta com o simples uso de produtos ou serviços, estando interessado em compreender o processo e os sistemas produtivos. “Esse sistema (PRV) não é um sistema simplista e rápido de ser realizado, estava baseado na tecnologia de processo e não de produto. Desta forma, provoca mudanças graduais e contínuas em todos os fatores que norteiam a produção animal” (APÊNDICE I, R 19, 2004).

b) Procura verificar as descobertas. O estagiário não se satisfaz em reproduzir o conhecimento “velho”, mas coloca a importância de gerar novos conhecimentos por meio da pesquisa. O estagiário obteve resultados que explicam os problemas que ocorrem com as culturas anuais ao aplicar uma determinada tecnologia. “O experimento contribuiu, despertando o interesse investigativo, possibilitando a obtenção de dados científicos relacionado a fitotoxicidade de herbicida na cultura do milho” (APÊNDICE, R 18, 2004).

c) Ama o diálogo, nutre-se dele, houve declarações sobre a importância da participação do agricultor no processo de aprimoramento do conhecimento, reconhecendo a importância do diálogo entre o técnico e o agricultor, torna-os sujeitos do processo. “.. estas orientações buscam fazer com que o produtor atue na propriedade com domínio do conjunto de ações e não como mero coadjuvante dentro de um sistema, impossibilitando de realizar qualquer intervenção” (APÊNDICE, R 19, 2004).

Percebe-se porém, que existe ainda a tendência de subestimar o homem simples e o seu conhecimento. “Observou-se que boa parte dos agricultores visitados detém bom nível de conhecimento sobre aplicação de herbicida na cultura do milho. Todavia, ainda falta muito em termos de assistência técnica e educação do agricultor quanto questão” (APÊNDICE, R18, 2004).

Nesse espaço, os estagiários valorizaram a produção de novos conhecimentos por meio de pesquisa, verificando e testando descobertas, colocaram a importância do diálogo do técnico com os agricultores e analisaram, com certa profundidade, os sistemas de produção, porém ainda foram superficiais na análise e subestimam o conhecimento dos agricultores.

A consciência crítica dos acadêmicos foi evidenciada em um caso, no cooperativismo, evidenciando as características como a dialogicidade, a valorização do conhecimento do agricultor e o papel que o profissional de Agronomia pode desempenhar no processo de transformação da realidade.

O estagiário expressa a necessidade de participação do técnico como pesquisador, dialogando e valorizando os conhecimentos enquanto sujeitos.

(...) envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares, processos interativos, pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes em situação em estudo (APÊNDICE I, R 16, 2000).

Outra característica da consciência crítica manifestada foi o aprofundamento das discussões em torno dos temas gerais e complexos como a agricultura sustentável, sistemas de produção. O estagiário leva em consideração o máximo de variáveis possíveis que podem influenciar no desenvolvimento socioeconômico,

cultural e ambiental dos agricultores e de suas comunidades, numa visão integrada, articulada e crítica.

As características da agricultura brasileira, em especial da agricultura familiar, estão inseridas num contexto macro, e precisa ser analisado contemplando seus elementos econômicos, sociais, ambientais. O crédito agrícola, na mesma perspectiva, deve ser observada na complexidade do desenvolvimento, e não necessariamente como sinônimo de desenvolvimento (APÊNDICE I, R 16, 2000).

O acadêmico criticou o modelo de desenvolvimento da agricultura brasileira da década de 70 até a atualidade, fugiu de avaliações pontuais relacionados ao uso de técnicas ou produto para determinadas culturas usadas, reforçou a necessidade de mudanças visando a utilização adequada de metodologias participativas, do uso dos recursos de produção e dos conhecimentos que possam promover o desenvolvimento sustentável e a inclusão social.

As políticas públicas voltadas para a agricultura, como a política de financiamento rural praticada durante os anos setenta, apesar da sua importância na consolidação da atividade produtiva, tiveram perfil seletivo e concentrador e, por conta disso, atingiram uma parcela reduzida de beneficiários (APÊNDICE I, R 16, 2000).

Apesar da predominância da consciência ingênua dos acadêmicos que estagiaram nas cooperativas percebe-se um aumento do nível de consciência, quando comparado com as empresas de comercialização. Esse aumento do nível de consciência pode ter influência do local de estágio, da formação acadêmica ou orientação recebida. Existe uma dicotomia no sistema cooperativista e que foi claramente manifestado nos relatos dos estágios pelos acadêmicos. Se, de um lado os estagiários manifestaram a consciência ingênua ao valorizarem a transferência de tecnologia e do acúmulo de riquezas na lógica do sistema capitalista, por outro lado, possibilitou a manifestação de um cooperativismo solidário, do bem comum, da valorização do coletivo e não do individualismo. O cooperativismo solidário pode oportunizar ações que buscam a emancipação do homem e não a sua dominação, propiciando espaços autênticos de reflexão e ação.

Instituição pública

Os níveis de consciência dos estagiários que fizeram estágio, expresso nos relatórios advindos das instituições públicas, se apresentam semelhantes às ocorridas nas cooperativas. Houve uma heterogeneidade na ocorrência, estando presentes os três níveis de consciência, porém percebemos um aumento de criticidade nestes locais em relação aos anteriores analisados.

Esse aumento do nível de consciência dos acadêmicos pode estar ligado ao caráter público do local em que atua. As instituições públicas estagiadas foram nas áreas da pesquisa e da extensão rural nas três esferas governamentais: federal, estadual e municipal.

O caráter público destas instituições pode ter oportunizado maior liberdade ao estagiário de criticar o local e a sua forma de trabalho. Esses locais têm como princípio o de servir a coletividade da sociedade, primar pelo bem público e o bem comum, semelhantes aos princípios praticados pelo cooperativismo, distinguindo-se das concepções praticadas pelas empresas de comercialização, cujo princípio está baseado na competição, na dominação, no lucro e na acumulação de capital.

Dos sete relatórios analisados, dois manifestaram consciência ingênua. Neste espaço, os estagiários apenas relataram superficialmente as atividades executadas nos locais de estágio, seja na pesquisa ou na extensão. Ao não se posicionar, inconscientemente manifestou a consciência ingênua. Os estagiários revelaram simplicidade e superficialidade, não analisando de forma aprofundada os problemas e suas possíveis soluções. “Observou-se assim, que a extensão e a pesquisa são fundamentais para o dinamismo de qualquer atividade, no entanto para planejá-la e conduzi-la adequadamente, é fundamental a preparação e o conhecimento teórico, solidamente embasado” (APÊNDICE I, R 28, 1996).

Revelou simplicidade tendendo ao simplismo, na interpretação dos problemas, suas conclusões foram superficiais, o estagiário manifestou tal simplicidade.

A triticultura brasileira tem avançado rapidamente, absorvendo novas tecnologias como plantio direto, desenvolvimento de novas cultivares com maiores produtividades e maior qualidade industrial, fertilizantes, defensivos, equipamentos modernos, etc, mas de nada vale todas essas inovações se não dermos importância a sementes, insumos mais importantes na produção agricultura (APÊNDICE I, R 24, 2004).

Três dos sete relatórios analisados manifestaram consciência parcialmente crítica. Pode-se perceber que os acadêmicos, neste espaço, se posicionaram mais facilmente a respeito do local de estágio, dos problemas da agricultura e relações necessárias que devem estabelecer os agricultores com os órgãos governamentais de pesquisa e de extensão rural.

Os estagiários não aceitam formas massificadas de comportamento, questionam e procuram embasar-se em princípios autênticos de causalidade na busca para a resolução dos problemas. Um exemplo desta reflexão foi sua conclusão sobre o uso da monocultura na região, o que levou a grandes incidências de doenças, "...a grande expansão das culturas da soja e algodão, principalmente nos cerrados do Brasil, trouxe consigo altos prejuízos e danos causados por doenças principalmente porque se usa muito a monocultura" (APÊNDICE I, R 26, 2004).

O estagiário percebeu durante sua atividade que a assistência técnica ao recomendar um produto ao agricultor, e este ao não alcançar o resultado esperado, atribui a outros fatores a ineficiência da tecnologia recomendada. Por exemplo, a não adoção de sementes de qualidade pode levar a baixa produtividade, muitas vezes explicada para o agricultor, pelo técnico, como sendo outras causas de caráter genérico (clima ou semeadura), como menciona a seguir:

Muitas vezes adquirem sementes de baixa qualidade, que após a emergência apresentam falhas na linha de plantio, causando redução no *stand* e não sabem o que aconteceu. Ao procurar a assistência técnica recebem a informação de que a semeadura foi realizada na época inadequada, que a chuva não foi favorável. São enganados descaradamente (APÊNDICE I, R 26, 2004).

O acadêmico manifestou um maior nível de consciência, ao avaliar que a utilização de sistemas como o monocultivo intensivo, tem provocado desequilíbrio ambiental e incidências de moléstias nas culturas, antes inexistentes na região.

Outro aluno que realizou estágio curricular neste espaço manifestou anseio de profundidade, fugindo do simplismo nas interpretações dos problemas. O estagiário manifestou consciência ambiental com certa fundamentação, colocando a importância da destinação correta das embalagens de agrotóxicos, bem como a

importância do processo de separação, manuseio e transporte do mesmo, afim de não prejudicar o meio ambiente.

“Pode-se observar as diversas ações em que o homem tem que estar preparado para a destinação final de um produto agrotóxico, principalmente seu fabricante, seu revendedor e seu usuário, todos têm os seus direitos e deveres estabelecidos por lei, conforme visto neste estudo” (APÊNDICE I, R 23, 2003).

A ingenuidade esteve presente no posicionamento do acadêmico ao se identificar com o opressor, não criticando o uso indiscriminado de agrotóxico por parte do agricultor, sob a recomendação do engenheiro agrônomo, com forte apoio e influência das empresas multinacionais. Essas empresas querem passar a imagem para a sociedade de protetores da natureza, sendo eles os principais indutores do uso indiscriminado dos agrotóxicos.

Acredita-se que este estudo forneça subsídio para que, com o licenciamento ambiental de agroquímico, venha a reduzir-se a quantidade de embalagens vazias de agroquímicos, que os produtores usam para transportar alimentação de animais que, por sua vez, poderão ser consumidos, intoxicando as pessoas que os adquirem, bem como os agricultores que os produzem (APÊNDICE I, R 23, 2003).

O estagiário procura verificar descobertas, ao comentar a importância da pesquisa para o desenvolvimento da região. Colocou a necessidade de que os institutos de pesquisa mantenham um diálogo tanto com os agricultores, quanto com profissionais, para que, com as trocas de informações, possam realizar pesquisas capazes de surtir resultados esperados, por meio da geração de tecnologias que promovam a utilização racional dos recursos naturais bem como o desenvolvimento da região, realizando uma pesquisa conseqüente. “Pode-se observar que o papel da pesquisa na sociedade é importante para que se faça o uso racional das novas tecnologias e produtos que são lançadas frequentemente no mercado” (APÊNDICE I, R 26, 2004).

De certa forma há uma contribuição mútua entre a empresa (ensina como e quando fazer as pesquisas) e os estagiários (contribuem com idéias e informações de sua região). O intuito é despertar nos alunos, o interesse pela pesquisa e alertá-las ao senso crítico para analisar as novas tecnologias (APÊNDICE I, R 26, 2004).

Os acadêmicos que realizaram estágio nas instituições públicas manifestaram anseio de profundidade ao tratarem dos temas como meio ambiente, pesquisa, utilização dos recursos naturais e da necessidade de diálogo e participação de todos os atores nesse processo.

A consciência crítica do indivíduo foi manifestada por dois acadêmicos nos relatórios de ECSCA realizado nas instituições públicas, com características pronunciadas como o anseio de profundidade ao analisar os problemas e de propor as soluções, reconhecendo que a realidade é mutável e questionando a dependência da agricultura aos insumos externos à propriedade.

Outra característica da consciência crítica foi a visão da necessidade do diálogo e da participação dos sujeitos no processo (agricultor e profissional), a fim de pesquisar e gerar novos conhecimentos para desenvolver um novo modelo de agricultura, menos dependente e mais sustentável. “Os agricultores acabam por adquirir uma certa independência das empresas, pois passam a usar os recursos naturais existentes em suas propriedades...” (APÊNDICE I, R 25, 2004).

Vivemos um modelo de reflexão sobre a qualidade de vida que buscamos, pois é um assunto de importância para a nossa sobrevivência como seres humanos. Eventos como: Protocolo de Kioto; emissão de poluentes; camada de ozônio; poluição da água potável; desequilíbrios climáticos; erosão; recursos naturais; transgênicos; biotecnologia; tudo isso nos remete a refletir, tomar posição, agir (APÊNDICE I, R 27, 2005).

O estagiário procurou testar descobertas estando sujeito a revisões. Também salientou a importância da pesquisa participativa, conforme mencionado a seguir:

(...) destaca-se a necessidade da pesquisa atuar no sentido de contribuir na validação dos diversos métodos ou técnicas adotadas pelos agricultores, muitas vezes construindo empiricamente, mas com bons resultados. Isso com certeza requer vontade política de injeção de recursos financeiros das instituições públicas, já que as grandes empresas da iniciativa privada tem pouco interesse nesse tipo de pesquisa (APÊNDICE I, R 25, 2004).

Os acadêmicos manifestaram criticamente o modelo de agricultura utilizada no Brasil, a dependência dos agricultores a tecnologias e produtos que estão gerando cada vez mais problemas como o desequilíbrio ambiental, a concentração de riquezas e a exclusão de agricultores do processo produtivo.

Colocaram a necessidade de o engenheiro agrônomo pensar uma agricultura que diminua os desequilíbrios ambientais, que se utilizem racionalmente os recursos

produtivos e oportunize aos agricultores uma relação mais próxima do consumidor, dominando o processo de comercialização, promovendo uma agricultura mais sustentável. “A agricultura orgânica, com produção limpa, em base sustentável é a contribuição que nossos agricultores familiares podem dar em favor da humanidade, valorizando o ser humano” (APÊNDICE I, R 27, 2005).

Propriedade rural

O estágio realizado em uma propriedade rural foi o único caso analisado. O acadêmico manifestou a consciência ingênua, pois revelou certa simplicidade tendente ao simplismo, sendo superficial nas interpretações dos problemas ao analisar a técnica, o produto de forma isolada e não o processo e os sistemas de produção integrada. Enxerga a realidade de forma estática, não questiona, não indaga. Simplesmente aceita e massifica a técnica ou o produto utilizado pela fazenda Parnaíba.

Quanto as ervas daninhas da cultura da soja, não tem ocorrido muitos problemas em relação ao controle. A fazenda Parnaíba realiza um ótimo manejo em pré-plantio, com misturas de herbicidas não seletivos para se realizar uma boa dessecação das plantas daninhas (APÊNDICE I, R 29, 2003).

Através da realização do estágio curricular supervisionado na área de fitotecnia, concentrando-se na cultura da soja, pode-se obter um aprimoramento e atualização nos diferentes setores da cadeia produtiva desta cultura, e também melhorar o relacionamento pessoal com os, produtores e técnicos envolvidos na assistência técnica e prestação de serviços (APÊNDICE I, R 29, 2003).

Organização não governamental

No único caso analisado nas ONG's, o estagiário manifestou em seu relatório a consciência crítica neste espaço de estágio. As principais características da consciência crítica manifestada foram as seguintes:

a) Reconhece que a realidade é mutável: faz crítica ao modelo de agricultura em curso no Brasil, que impõe a dominação de grandes grupos econômicos sobre o conjunto dos agricultores e pratica uma agricultura que leva à insustentabilidade econômica, social e ambiental. O acadêmico propõe a mudança do modelo não com

fórmulas prontas ou pacotes, mas com a participação dos agricultores e suas organizações e o poder público por meio da adoção de políticas adequadas às condições da propriedade e dos agricultores.

Torna-se necessário compreender o processo de desenvolvimento de forma integral, contextualizando as diversas experiências em marchas e suas relações, com maior participação dos beneficiários no planejamento, execução e avaliação de políticas, projetos de desenvolvimento (APÊNDICE I, R 30, 2002).

b) Ama o diálogo e possui anseio de profundidade: para o acadêmico, o profissional de Agronomia precisa valorizar o conhecimento dos agricultores, estabelecendo diálogos permanentes. Mais do que propiciar a participação dos agricultores e profissionais precisam ir além da visão meramente técnico-econômica da propriedade, bem como ter visão social e ambiental, buscando com isso sistemas produtivos economicamente viáveis, socialmente justos e ambientalmente equilibrados visando a sustentabilidade da agricultura como um todo.

O desenvolvimento sustentável sugere condições de autogestão através do fortalecimento do aprendizado e o controle de seu ambiente natural e econômico. Dessa forma, melhorias na renda, na qualidade de vida, na conservação da base dos recursos naturais e da consciência social e política são indicativos de que os sistemas familiares tendem a sustentabilidade (APÊNDICE I, R 30, 2002).

Resumindo, dos 30 relatórios de estágios analisados, a consciência ingênua dos acadêmicos foi a que predominou em 19 casos, seguido pela consciência parcialmente crítica com sete manifestações e a consciência crítica com apenas quatro casos manifestados.

Percebe-se que o nível de consciência crítica que os estagiários manifestaram foi baixo, sendo que a maioria manifestou a consciência ingênua. As principais características manifestadas pelos acadêmicos foram a subestimação do homem simples, a superficialidades nas discussões dos problemas, as conclusões apressadas sem uma análise mais profunda. Os estudantes aceitaram a massificação de comportamento, foram frágeis nas discussões e identificaram-se com o opressor. Os estagiários que mais manifestaram a consciência ingênua foram aqueles realizados em empresas de comercialização de insumos e produtos, no

cooperativismo e na propriedade rural, também ocorreu em menor intensidade nas instituições públicas e não ocorrendo nas ONG's.

Por outro lado, a consciência crítica foi expressada pela minoria dos estagiários. As características que mais se destacaram em seus relatórios foram a profundidade na análise dos problemas e nas soluções, no estabelecimento de diálogo visando a valorização do conhecimento e a participação das pessoas como sujeitos do processo, e do compromisso com a mudança da realidade.

Os estagiários, nestes locais, tiveram mais liberdade para questionar o local de estágio, não aceitando a massificação dos conhecimentos, mas ao analisar cada situação específica, propuseram soluções que busquem a resolução dos problemas, na perspectiva do crescimento pessoal e coletivo, na construção de um modelo de agricultura que inclua e emancipe os sujeitos. Os locais em que mais houve manifestações da consciência crítica dos acadêmicos foram nas cooperativas, nas instituições públicas e nas ONG. Não foi constatada a manifestação da consciência crítica dos acadêmicos nas empresas de comercialização de insumos e produtos e nas propriedades rurais.

Na orientação

Analisando a influência da orientação na opinião dos estagiários dos diferentes níveis de consciência, baseado no Apêndice I, constatamos que dos vinte professores que orientaram os 30 (trinta) estágios curriculares, somente oito professores acompanharam mais do que um estagiário.

Ao analisar três situações distintas de orientação em que foi relacionado o nível de consciência manifestado pelo acadêmico, numa primeira situação, percebe-se que o orientador identificado com a letra **C** orientou quatro estagiários em três turmas diferentes, os quatro acadêmicos manifestaram consciência ingênua.

Na segunda situação analisada, identificado como **P**, o orientador acompanhou dois estagiários em turmas diferentes no mesmo espaço de estágio, ambos manifestaram a consciência parcialmente crítica.

Já na terceira situação analisada, o orientador **M**, orientou dois estagiários em duas turmas e, em diferentes espaços de estágio, os dois acadêmicos manifestaram a consciência crítica.

Nestas três situações expostas, a orientação pode ter contribuído, tanto para a manifestação da ingenuidade, quanto para a manifestação da criticidade, pois na orientação **C** todos os orientados manifestaram consciência ingênua, na orientação **P** os dois alunos manifestaram consciência parcialmente crítica e na orientação **M** os dois estagiários manifestaram consciência crítica.

Conforme o Apêndice I, os cinco demais casos de orientação em que houve o acompanhamento de dois estagiários cada, ocorreu uma evolução do nível de criticidade passando de manifestação de consciência ingênua para consciência parcialmente crítica, isso ocorreu com os orientadores **B, J, L, O** e **R**. Baseando-se nesta constatação percebe-se que o acúmulo e a experiência na orientação por parte dos professores pode ter contribuído para o aumento do nível de consciência dos estagiários.

Ainda, na pesquisa realizada nos estágio curricular não foi possível concluir se a orientação realizada pelos docentes do curso de Agronomia contribuiu para o posicionamento dos acadêmicos junto aos relatórios de estágio curricular com relação ao nível de criticidade. O orientador com sua visão de homem, mundo, sociedade e educação pode, de certa forma, ter oportunizado espaços para que o estagiário manifestasse a consciência crítica, porém esse aluno por razões oportunistas pode ter se posicionado de forma ingênua, a fim de agradar ao pensamento do local de estágio ou do seu supervisor. O acadêmico ao manifestar tal posição, pensa que pode estar incluído no sistema dominante, pois com essa identificação momentânea com o sistema dominante opressor, poderá trazer uma condição profissional e monetária satisfatória a ele no futuro.

Assim fica difícil afirmar que os professores orientadores influenciaram no posicionamento dos acadêmicos com relação ao nível de consciência.

Nos docentes

O curso de Agronomia da UTFPR apresentava nesse período um corpo docente bastante qualificado, composto em sua grande maioria de mestres e doutores. Essa qualificação profissional docente não se refletiu nas manifestações da consciência crítica dos acadêmicos do curso.

Segundo Cunha e Leite (1996) o professor universitário é valorizado, fundamentalmente pela carreira acadêmica que constitui. No caso, o título de mestre e doutor o qualifica mais para atuar na área da pesquisa e na produção científica, pois são atividades que mais valorizam esses profissionais, quer seja na universidade ou na sociedade. Esse reconhecimento entre os pares manifesta-se especialmente quando o docente tem publicação em periódicos de renome, de preferência internacional ou é convidado para apresentar seus trabalhos em congressos científicos importantes.

Para Araújo (2008), o exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

A qualificação docente é voltada na sua maioria para uma especialização. Essa especialização é muito valorizada em detrimento de outros conhecimentos, isso ocorre já no ingresso do docente na universidade através do concurso público.

“O professor universitário é considerado um especialista em sua disciplina – seu campo do conhecimento – condição essencial, inclusive, para sua admissão na universidade. Com tudo, esse professor nem sempre tem conhecimentos pedagógicos fundamentais para o trabalho em sala de aula (...) capacitação científica, não é sinônimo de capacitação pedagógica” (TULLIO, 1995, p. 600).

Tullio (1995) salienta ainda que o professor precisa tomar conhecimento de que não é possível uma proposta pedagógica sem uma teoria pedagógica, pois toda a prática pedagógica implica em uma teoria que irá determinar a visão de mundo, da escola, de aluno e de procedimentos didático-pedagógicos.

Ainda para o autor, um exemplo do uso dos procedimentos didático-pedagógicos é a utilização de métodos expositivos ligados a teoria da escola tradicional que dá ênfase à transmissão de conhecimento, razão pela qual o professor é a figura central do processo de ensino-aprendizagem. A iniciativa nesse

processo cabe ao professor, que decide a ordem, o ritmo e a profundidade a ser dada ao ensino. Quanto ao aluno, cabe ser dócil, atento e submisso à autoridade do professor.

Os professores, preocupados com a execução de conteúdos especializados, permanecem distanciados do objetivo principal da educação: a formação harmoniosa e integral de um profissional e cidadão. A formação proveniente de um currículo concebido numa esfera e executado em outra, através de docentes especializados em diferentes áreas do conhecimento, além de proporcionar um caráter sincrético ao projeto pedagógico, facilita sobremaneira a produção e reprodução do conhecimento acrítico (CAVALLET, 1999, p. 3-4).

Segundo Cunha e Leite (1996) denomina-se esse processo de ensino-aprendizagem como pedagogia visível cuja ênfase também está na transmissão do conhecimento do professor para o aluno.

A qualificação do professor universitário é muito importante para a melhora da qualificação da educação nos cursos de graduação, seja na Agronomia ou em qualquer outro. Porém é necessário que essa qualificação não fique restrita à especialização em determinada área do conhecimento, mas abrangendo também a área pedagógica, pois é a forma que o conhecimento acadêmico será construído.

A qualificação docente é fundamental para garantir a qualidade da educação dos cursos de graduação. Ela deve ser aprimorada constantemente e de forma equilibrada, tanto no aspecto do conhecimento científico, como no aspecto pedagógico de como esse conhecimento será abordado na relação educador-educando.

A qualificação científica tem trazido reconhecimento maior do educador por parte da universidade e da sociedade, pois a sua produção científica trará dividendos técnicos e econômicos proporcionando a ele um elevado status perante a comunidade científica e a sociedade. Já, em relação a qualificação pedagógica esse reconhecimento será menor por parte da comunidade interna e externa à universidade, pois não gera um produto, mas pode aprimorar os processos didáticos pedagógicos de ensino-aprendizagem imprescindíveis para o exercício profissional de docência.

Quando o professor não tem referencial pedagógico anterior, sua ação docente, normalmente, reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram

em sua formação. Em alguns casos, superam as dificuldades e tornam-se autodidatas em virtude do interesse e do entusiasmo que o envolve na docência (ARAÚJO, 2002).

As teorias pedagógicas explicam que, quando os docentes optam por uma determinada pedagogia no processo educacional, revelam de certa forma a sua visão de mundo, de escola, de aluno e quais os procedimentos didáticos que serão utilizados na prática docente.

A utilização da educação tradicional em que os métodos de ensino-aprendizagem utilizados valorizam em demasia o conhecimento do professor que sabe e ensina o aluno que não sabe, nesse processo, os conhecimentos são definidos pelo docente, que aborda aquilo que acha importante que os alunos saibam. O aluno por sua vez, recebe passivamente esses conhecimentos, sem questionar.

Segundo Araújo (2002, p. 4) a qualificação pedagógica dos professores universitários deve levar em consideração alguns pressupostos essenciais nesse processo:

- O professor precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe a seus alunos.
- O professor prepara o aluno para ser pesquisador por excelência, um acadêmico curioso, criativo e reflexivo. Ao buscar a inovação, questionar suas ações, ser crítico e criar o hábito da leitura das informações seja pelos livros, seja por acesso aos meios informatizados. Que ao encontrar a informação, seja capaz de analisa-la, criticá-la, refletir sobre ela e ter competência de elaboração própria com os referenciais pesquisados. Precisa saber elaborar projetos criativos e ter habilidade para defendê-los.
- A metodologia, a opção metodológica, precisa vir assentada em novos pressupostos, que, parecem indicar forte tendência para uma abordagem progressista (com relações dialógicas, trabalho coletivo, discussões críticas e reflexivas) aliada ao ensino com pesquisa (visando à investigação para a produção de conhecimento), que contemple uma visão holística (resgate o ser humano como um todo, considere o homem em suas inteligências múltiplas, leve à formação de um profissional humano, ético e competente), alicerçada numa tecnologia inovadora (com utilização de recursos informatizados e bibliográficos inovadores).

A qualificação para a docência é tão importante quanto a qualificação científica do docente. A deficiência pedagógica na formação docente, aliado à estrutura curricular fragmentada pode ter contribuído enormemente para a formação de profissionais ingênuos e reprodutores do modelo de agricultura vigente.

Nos discentes

A maioria dos discentes é originária de escolas públicas e as suas famílias têm ligação com a agricultura de forma direta ou indireta. Segundo dados da pesquisa, mais de 70% dos acadêmicos de Agronomia optaram pelo curso devido à identificação e vocação.

Quanto ao destino dos discentes do curso, pelos dados levantados na pesquisa dos relatórios de estágio, a grande maioria dos mesmos optou por realizar seus estágios na região sul do Brasil. Os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul concentram cerca de 17,79% dos estabelecimentos rurais do país (IBGE, 2008). Nestes estados, mais de 80% dos estabelecimentos são de agricultores familiares.

Os acadêmicos tiveram a oportunidade de escolher livremente o local a estagiar, com a anuência do professor orientador. Do universo pesquisado, 70% dos estagiários optaram por realizar o estágio curricular nas empresas de comercialização de insumos e em cooperativas de produção ligadas ao agronegócio.

Ao preferirem por estágios nesses locais, de certa forma é indicador de que os futuros profissionais se identificam com o atual sistema capitalista de produção na agricultura brasileira, e estão preocupados com a empregabilidade nesse mercado de trabalho, pois o estágio curricular é uma possibilidade de inserção.

A maioria das vagas no mercado de trabalho para o profissional de Agronomia, não exige do acadêmico uma formação profissional crítica, mas sim, demandam por profissionais ingênuos, obedientes, capazes de reproduzir sem questionar esse modelo de agricultura vigente.

Os discentes que na sua maioria são originários de regiões de predomínio de agricultura familiar optaram por ali estagiar, não com a intenção de atuar profissionalmente para mudar a realidade dessas propriedades, mas para trabalhar futuramente nas empresas de comercialização de insumos e em cooperativas ligadas ao agronegócio, que irão dominar esses agricultores, tornando-os dependentes de insumos e serviços ditados pelo sistema opressor. Os discentes, na

perspectiva de conseguir um bom emprego, salário e facilidades, não exercem a criticidade, muito pelo contrário, acabam sendo agentes de opressão importantes a serviço do sistema capitalista vigente.

Existe espaço para atuação profissional do agrônomo em que ele possa exercer sua profissão de forma crítica e transformadora da realidade, tanto nos espaços públicos quanto nos espaços privados, incluindo o retorno à propriedade familiar. Mas para isso o acadêmico necessita de uma formação agrônômica desafiadora, inovadora, dialógica e transformadora. Estes espaços não estão prontos à disposição dos futuros profissionais, mas podem ser criados e recriados a todo o momento. Esses são alguns dos princípios que norteiam a formação de profissionais com consciência crítica que, constatado na pesquisa, foram a minoria.

Na região Sudoeste do Paraná

A importância da região Sudoeste do Paraná para o curso de Agronomia é indiscutível quer seja pela agricultura no desenvolvimento regional, quer pelas atividades acadêmicas do curso na formação do profissional de Agronomia, pois cerca de 50% dos alunos realizaram estágio curricular na região.

Essa região se destacou no cenário estadual e até nacional, primeiro pela ocupação ordenada de suas terras por colonizadores oriundos dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, descendentes de alemães, poloneses e italianos. Em seguida, pela luta da posse e titulação de suas terras, ameaçada por invasores representado pelas companhias colonizadoras que queriam cobrar novamente as suas próprias terras ou expulsá-los das mesmas.

Essa medida arbitrária e opressora das companhias, com o apoio institucional do governo, gerou uma reação nacionalmente conhecida como a Revolta do Colonos, que se organizaram, capitaneados por comerciantes e políticos da região com o objetivo de resistirem e expulsarem os invasores.

O movimento de resistência foi tomando corpo com a adesão maciça dos agricultores. A luta pela posse e titulação das terras foi conseguida à custa de inúmeras mortes, e com as companhias de terras expulsas da região para alívio de todos.

Essa Revolta mostrou a organização, a união e a luta de um povo, em busca de seus direitos, ameaçados de expulsão de suas próprias terras, elas que eram ao mesmo tempo um patrimônio pessoal e fonte de trabalho e de subsistência.

Apesar de todo o movimento de resistência e luta pelos seus direitos, somente esse processo não se consolidou como uma tomada de consciência, ou seja, um processo de ação e reflexão. A ação existiu impulsionada pelas lideranças e prontamente aderida pelos então beneficiários das conquistas que foram os agricultores, foi sim uma ação pontual, conjuntural, não duradoura. Não levou o agricultor à conscientização para a sua emancipação e libertação. Portanto, o processo vivido na região Sudoeste foi de oprimidos, dóceis, que lutaram bravamente pelo seu destino, mas quando conquistaram seus objetivos, aderiram ao sistema opressor capitalista que vigora na agricultura.

5.2 DISCURSOS

A seguir, discutiremos as diretrizes curriculares nacionais do MEC, o currículo e a proposta pedagógica do curso de Agronomia da UTFPR, no período de 1996-2005 na manifestação do tipo de discurso pelo acadêmico.

As diretrizes curriculares nacionais do MEC estabelecem que os cursos de Agronomia devem possibilitar que os egressos adquiram competências e habilidades capazes de “participar e atuar em todos os segmentos da cadeia produtiva do agronegócio (...) enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade e do mercado de trabalho, adaptando as situações novas e emergentes” (BRASIL, 2008, p. 9).

Essas diretrizes trazem no seu bojo o discurso capitalista, em que as competências e habilidades dos egressos da Agronomia devem servir a um modelo capitalista de agricultura, dentro de uma visão de cadeia produtiva do agronegócio. Ele deve conhecer e atuar profissionalmente num sistema dependente, seja na recomendação de insumos e serviços ou na compra dos produtos e serviços para o mesmo sistema. O termo cadeia foi instituído na agricultura pela empresas

integradoras que lucram duplamente com o negócio, vende ao agricultor os insumos e serviços e compra seus produtos, sob as condições por elas estabelecidas.

Já o termo agronegócio ou negócios agrícolas tem uma visão mercantilizada e excludente da agricultura, priorizam-se as habilidades e competências dos egressos para atuarem em culturas e criações com alto valor comercial de exportação, o que demanda o uso intensivo dos recursos de produção, excluindo do processo as culturas e criações destinadas ao abastecimento interno e para a segurança alimentar, produzidas pela pequena propriedade que politicamente é denominada de agricultura familiar.

Nas diretrizes curriculares a visão de cadeia produtiva prepondera em detrimento da visão de desenvolvimento rural que considera todas as dimensões no processo formativo do acadêmico, não só o econômico, mas o social e o ambiental, contemplando tanto o agronegócio quanto a agricultura familiar.

Outra consideração presente nas diretrizes gerais com relação às habilidades e competências, é que o profissional deve enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade e do mercado de trabalho, pois na formação do agrônomo, ele deve dar conta de atender às necessidades do mercado e não para formar profissionais para a vida.

Cavallet (1999a) afirma que o atual modelo brasileiro de ensino superior para a formação profissional em vigor na atualidade, está voltado para o mercado e busca um profissional com perfil para concorrer às ofertas de trabalho dali decorrentes.

Para Cunha e Leite (1996) os currículos no atual sistema político-econômico devem preparar profissionais para o mercado de trabalho. As decisões curriculares que se estabelecem não são puramente autônomas, mas sim dependentes historicamente das relações da educação com a produção. Portanto, na sociedade capitalista a educação é automaticamente dependente e autônoma da produção, mantendo com ela relação de dependência, essas relações sistêmicas reproduzem a estrutura de classe.

O espaço universitário é o lugar onde se reproduz ciência, é um campo social como qualquer outro e, como tal, está sujeito ao estabelecimento de relações de força e monopólios, com lutas e estratégias para o alcance de interesses e lucros (CUNHA & LEITE, 1996, p. 36).

O currículo de agronomia da UTFPR não é uma ilha, que está isolado e independente. Ele está sim, integrado e globalizado, a serviço da sociedade capitalista que deseja a formação de agrônomos como força de trabalho, dependentes e a serviço da reprodução do conhecimento, visando manter e ampliar a dominação, uma educação a serviço da produção. “O neoliberalismo, força do capitalismo transnacional, precisa de mão de obra preparada para enfrentar a competição, pois só as empresas com pessoal especializado sobrevivem” (CUNHA e LEITE, 1996, p. 17).

As decisões curriculares que formam distintas profissões são influenciadas pelo mercado profissional, pelo poder econômico e pelo poder da profissão nesse campo e na sociedade em geral, bem como por pedagogias visíveis e invisíveis que geram “vozes” próprias as diferentes práticas (CUNHA e LEITE, 1996).

Então, o currículo que vigorou desde sua criação até 2005 estava baseado em disciplinas cujas ementas e conteúdos foram trabalhados de forma isolada entre as mesmas e com uma pedagogia bancária de transmissão do conhecimento do professor ao aluno, disseminando-se um discurso da universidade aderindo ao discurso do capitalista, cujo saber para o aluno é algo reproduzido com intuito de dominar o conhecimento num processo de invasão cultural. Os estudantes nesse processo são sujeitos alienados, consumidores e agentes do sistema opressor que exerce poder sobre toda a sociedade, formando profissionais consumidores.

Nos locais de estágios

Empresa de comercialização de insumos e produtos agropecuários

Dos 12 relatórios de estágios analisados que foram realizados nas empresas de comercialização, seis manifestaram discursos da universidade e seis discursos do capitalista.

Foi observada uma afinidade muito grande das empresas de comercialização com os discursos da universidade e discurso do capitalista, pois as empresas têm

como finalidade a obtenção de lucros ao comercializar tecnologias representadas por diferentes produtos e serviços.

Essas tecnologias têm como base de sustentação o discurso da universidade, que detém o conhecimento teórico, que é autoridade máxima, que tudo explica, que repassa para o outro como objeto e este reproduz o saber “velho”, estando a serviço da manutenção do *status quo*. O futuro profissional acaba incorporando e reproduzindo o discurso da universidade como sendo o único saber verdadeiro. Para ele o conhecimento produzido ou reproduzido na universidade, por meio da pesquisa e do ensino, transmitido pelo pesquisador/professor é que tem validade, garantindo a dominação de um saber sobre o outro.

Esses conhecimentos são disseminados sem diálogo, numa relação de sujeito-objeto estabelecendo uma ponte entre a empresa de comercialização, pelo engenheiro agrônomo, e o agricultor. Este, desempenhando um papel passivo de absorção do chamado “saber velho”, utiliza-o sem levar em consideração as condições da sua propriedade e do seu conhecimento.

Para o estagiário o conhecimento do agricultor é ultrapassado, velho, obsoleto. Considera que o conhecimento verdadeiro é aquele preconizado pelas empresas de insumos no uso e recomendação dos fertilizantes, agroquímicos, sementes e maquinário avalizados pela pesquisa científica.

As investigações realizadas, na grande maioria, não foram demandadas pelos agricultores ou suas organizações, mas sim por pessoas, grupos ou empresas que querem ter acesso e o domínio do conhecimento produzido para manter cada vez mais a dominação em benefício particular.

No discurso capitalista, a visão mercadológica do conhecimento é predominante, aqui representado pelas tecnologias que são utilizadas como fonte permanente de acúmulo e concentração de riquezas, estando a serviço do capital. No discurso do capitalista, o sujeito não conta, a ciência produz os conhecimentos, representada pelos produtos e serviços e são vendidos aos agricultores “consumidores” pelas empresas e seus profissionais. “Percebemos que a estrutura de mercado talvez, faz com que as revendas tenham uma mentalidade essencialmente vendedora. Foram freqüentes os casos em que o produtor fez a

compra de determinado produto e nem ao menos sabia usá-lo” (APÊNDICE I, R 20, 2005).

Ao tratar o agricultor como cliente, o estagiário acaba reduzindo a relação de conhecimento entre profissional-agricultor a simples comercialização de insumos utilizados na agricultura.

A São Rafael tem por filosofia de trabalho estar sempre perto de seus clientes oferecendo-lhes qualidade em seus produtos e serviços buscando cada vez mais fortalecimento do homem do campo, capacitando, treinando e fazendo parceria com seus fornecedores com objetivo de oferecer novas técnicas e produtos a seus clientes (APÊNDICE I, R 3, 1998).

Os acadêmicos assimilam com naturalidade e elogiam a atuação das empresas multinacionais de agrotóxicos que, através de programas, buscam aumentar as vendas e a dependência de produtos, criando novas necessidades aos agricultores.

O confronto entre o conhecimento técnico e o empírico não deixou qualquer problema entre a empresa e o cliente, pois o programa *Trgold Umbrella*, foi muito bem aceito, devido à qualidade dos produtos e a assistência oferecida. Para o acadêmico, o programa permitiu a assimilação do conhecimento e o repasse dos mesmos aos agricultores e equipe envolvida, além de proporcionar o contato de amizade com agricultores e profissionais da área (APÊNCIDE I, R 10, 2005).

Foram realizadas inspeções a campo, assistência técnica, comercialização de insumos agrícolas, mediante os quais obteve-se um conhecimento agrônomo. Em geral, este estágio curricular realizado foi de grande valor profissional, pois deparamo-nos com a realidade da agricultura da região de Pato Branco, presenciando e interagindo com diferentes situações do dia-a-dia de um Engenheiro Agrônomo (APÊNDICE I, R 7, 2003).

O estudante acaba incorporando e manifestando o papel de agente vendedor dos conhecimentos produzidos pela pesquisa na universidade sob o interesse e controle do capital. No discurso do capitalista, a verdade é que o sujeito não conta, quem conta é o consumidor. O capital determina o que produzir o que usar o que pesquisar e o que comercializar sendo o profissional de Agronomia um agente importante na viabilização do processo de acúmulo determinado pelo capital na agricultura.

Cooperativismo de produção, comercialização e de crédito

No cooperativismo os quatro tipos de discursos estão presentes. Do total dos nove relatórios analisados nestes locais, dois discursos foram do mestre, três da universidade, dois do capitalista e dois do H. Essa diversidade e frequência de todos os discursos podem ser explicadas nas diferentes concepções que, na prática, apresenta o cooperativismo no Brasil.

O cooperativismo atual está servindo tanto para o modelo capitalista de exploração na agricultura, fortemente posto pelo agronegócio, quanto para servir o modelo socialista representado e defendido pelo cooperativismo solidário ligado aos movimentos de sustentação da agricultura familiar. Esse último modelo, apesar de ser minoritário na agricultura brasileira, é o que mais se aproxima dos princípios e fundamentos do cooperativismo.

Os discursos da universidade e do capitalista têm forte presença no sistema cooperativo, apesar de legalmente se constituir como cooperativas, na prática esses espaços se comportam como empresa de comercialização, que utilizam os conhecimentos gerados nas universidades, demandados pelo capital, com o objetivo de criar novas necessidades para os agricultores, visando o acúmulo de capital e de dominação da “cooperativa” sobre os seus cooperados, desvirtuando de seus princípios de emancipação dos mesmos.

No cooperativismo, a fala do mestre também foi expressada. A verdade deste discurso é que o mestre não pode tudo e precisa do outro para se desenvolver, envolvendo-o, porém controlando a participação do outro no processo. Isso ocorre numa relação de dependência e de subserviência do escravo para com o patrão. Na prática, esta relação ocorre quando o conhecimento está com o mestre representado pelo professor que “sabe” e repassa ao aluno que “não sabe” e aprende um determinado conhecimento.

O agrônomo, no discurso do mestre, precisa do agricultor para reproduzir a tecnologia ou produto, pois o agricultor é o que na prática sabe executar, e muitas vezes o agrônomo não domina a prática, por isso depende do outro para operacionalizá-la.

Para esconder essa deficiência, o profissional nesse discurso tenta passar a imagem de detentor do saber e manter uma relação de dependência do agricultor para com ele, numa relação verticalizada de superioridade-inferioridade, não

levando em conta os conhecimentos do agricultor sobre aquele determinado assunto, mas sim a sua habilidade de executar.

No discurso do mestre, o estagiário, relata que o conhecimento está com o outro representado pela assistência técnica como a citação a seguir:

Ao extensionista cabe apresentar ao produtor e orientá-lo sobre a adoção de novas tecnologias, ajudá-lo nas questões econômicas, comercialização e gerencia da propriedade. Por isso a assistência técnica realizada por empresas públicas, cooperativas, secretarias de agricultura tem tanta importância nesta região, pois a pequena propriedade necessita de orientação despretensiosa, com custo diluído nos insumos e impostos (APÊNDICE I, R 20, 2005).

No cooperativismo ocorreu, também, a manifestação do discurso H, que se caracteriza pela relação de inquietude do sujeito enquanto agente do processo, representado pelo estagiário que possui um conhecimento e dialoga com o outro que também detém um saber, seja ele o agrônomo ou agricultor. Nesta relação dialógica e de inquietude do sujeito, o questionamento do saber atual conduz a produção de um novo saber.

No discurso do H, a contradição é instigadora, conflituosa, questionadora e levando, o mais longe possível, o problema. Ao questionar o instituído, força a produção de um novo conhecimento, capaz de dar conta do problema colocado.

Nesse discurso o estagiário tenta interagir, debater, questionar o orientador, o supervisor e o local do estágio, colocando em dúvida os saberes constituídos de ambos e busca construir um novo conhecimento, que será diferente dos já existentes.

Esse novo saber constituído pelo processo dinâmico desta relação se tornará rapidamente um saber velho, que exigirá a construção de um novo conhecimento para dar conta de resolver um novo problema que surgirá. Esta relação exige dialogicidade, interação e participação dos sujeitos envolvidos, levando em consideração os diferentes conhecimentos que cada indivíduo apresenta. Neste discurso a verdade é que o conhecimento é algo a ser ainda desvendado por ser desconhecido.

No discurso do H, não há espaço para a massificação das técnicas, pois cada situação é única e exige uma resposta diferente, bem como para se aprofundar é

necessário conhecer. Exige a valorização do conhecimento do outro, pois a essência do debate é o questionamento, o diálogo e a participação.

Instituição pública

Na instituição pública os estagiários manifestam três tipos de discursos: o discurso da universidade foi manifestado por quatro acadêmicos, seguidos do discurso do H com duas manifestações e o discurso do mestre com um caso manifestado.

Ao manifestarem a preferência pelo discurso da universidade, os estagiários valorizaram em demasia o conhecimento acadêmico como sendo o único que produz o saber e tem validade.

Os conhecimentos científicos, muitas vezes são produzidos e transferidos pelos pesquisadores/professores aos estagiários ou agricultores de forma antidialógica, sem levar em consideração as reais necessidades dos agricultores e de suas comunidades. Ao não valorizar o conhecimento do outro, não oportuniza a abertura para o diálogo com a sociedade para saber que tipo de conhecimento é necessário produzir. Tais resultados vem de encontro com as reflexões de Barros-Ahrens (2003).

Para o profissional de Agronomia é mais fácil explicar e disseminar esse discurso como verdade para a sociedade, pois não precisa de muitos argumentos, sendo automática a assimilação deste conhecimento, tanto para o cidadão comum, quanto para a “comunidade científica” e a mídia. A sociedade valida esse discurso, sem questionar a veracidade e a quem está servindo.

O conhecimento é produzido na universidade, independente se este modifique ou não a realidade, que promova ou não o desenvolvimento, que foi ou não construído num processo participativo e dialógico, nesse discurso é mais fácil de explicar e reproduzi-lo, pois a sociedade acadêmica de forma automática avaliza esse conhecimento, pouco importando se o produto daquele saber levará a dominação ou emancipação das pessoas.

O discurso H também ocorreu nas instituições públicas, isso devido o caráter público que possui este espaço, podendo propiciar oportunidade ao acadêmico

manifestar suas opiniões, num ambiente aberto e propício ao diálogo, ao questionamento sem sofrer pressões por resultados de produtividade ou alcançar determinadas metas com nas cooperativas e principalmente nas empresas de comercialização.

No discurso do mestre, o estagiário, manifestou que o conhecimento está com o órgão ambiental, com a assistência técnica, com o sindicato que “sabe”, e todos repassam-no para o agricultor que “não sabe”, a fim de executar determinada tecnologia, no caso a correta aplicação dos agrotóxicos e a proteção ambiental.

Propriedade rural

Apenas um caso foi analisado neste local. O estagiário em seu relatório realizado em propriedade rural (fazenda), manifestou o discurso da universidade. Esta posição assemelha-se às manifestadas pelos estagiários de empresas de comercialização.

O discurso da universidade tem na ciência a sua sustentação, independente a quem ela está beneficiando. Esse conhecimento foi reproduzido na propriedade rural que, segundo o estagiário, o local adotou tecnologias “modernas” de produção, baseadas no uso intensivo de insumos externos à propriedade, com produção da monocultura.

O acadêmico aceitou e reproduziu o discurso do saber velho, representado pelos produtos e serviços utilizados junto às culturas na propriedade rural. “A fazenda Parnaíba realiza um ótimo manejo em pré-plantio, com misturas de herbicidas não seletivos para se realizar uma boa dessecação das plantas daninhas (...) pôde-se obter um aprimoramento e atualização nos diferentes setores da cadeia da cultura da soja” (APÊNDICE I, R 29, 2003).

Organização não governamental

O estagiário manifestou o discurso H na organização não governamental. Devido às características deste discurso o acadêmico foi crítico, questionador, inquisidor dos conhecimentos gerados pela ciência e adotado pela agricultura.

Saberes que levam cada vez mais os agricultores a modelos de agricultura dependente de utilização intensiva de produtos e serviços externos à propriedade e que têm impactado o meio ambiente.

Além dos conhecimentos estarem alheios aos interesses dos agricultores, os mesmos foram introduzidos sem a participação e diálogo deles, ignorando os seus conhecimentos.

O local de estágio oportunizou ao acadêmico, além da reflexão sobre o atual modelo de agricultura, agir no sentido de criar instrumentos para a gestão de propriedades por meio de indicadores sociais, econômicos e ambientais que possam ser aplicados em diferentes sistemas de produção nas propriedades rurais. Nesse processo, ao mesmo tempo em que ocorreu o questionamento do conhecimento colocado, houve a criação de um novo saber com a participação e diálogo entre o local e o estagiário conforme citado a seguir:

A metodologia desenvolvida nesse trabalho permitiu dar visibilidade aos indicadores de sustentabilidade, facilitando indicar os pontos fracos e fortes de cada sistema, embora seja necessário monitoramento constante através da ferramenta que são os indicadores de sustentabilidade. Esse exercício é fundamental na introdução de políticas públicas visando obter os impactos desejados (APÊNDICE I, R 30, 2002).

Ao analisar os tipos de discurso nos diferentes espaços de estágio, o discurso da universidade foi manifestado em 14 relatórios de estágio curricular. Esse discurso foi predominante nas empresas de comercialização, cooperativas, instituições públicas e propriedade rural respectivamente com seis, quatro, três e um discurso manifestados. O saber é quem domina o discurso da universidade, o agente significativo do processo é o professor, sujeito sábio que repassa o conhecimento para o estagiário o sujeito alienado. Esse saber está a serviço da manutenção da dominação.

O discurso do capitalista foi manifestado em oito relatórios de estágio, na maioria em empresas de comercialização e cooperativas com seis e dois casos respectivamente. O discurso do capitalista tem como verdade que o sujeito não conta, a não ser como um consumidor potencial, o saber é demandado pelo capital, para produzir algo, que será consumido. As empresas de comercialização e cooperativas ligadas ao agronegócio muito se identificam com o discurso capitalista,

pois oportuniza a dominação e acúmulo de riqueza, quanto mais tecnologias desenvolverem, mais produtos e serviços irão vender para serem consumidos. “Os futuros agrônomos são treinados para difundirem determinadas tecnologias, independente da realidade trabalhada” (CAVALLET, 1999a, p. 77).

O discurso do H foi manifestado em cinco relatórios de estágios, sendo dois casos em ambos os locais: cooperativas e instituições públicas. O único relatório realizado em ONG ocorreu discurso H. Esse tipo de discurso possibilita a reflexão, a inquietação, a descoberta o diálogo e a participação das pessoas como sujeitos. A verdade nesse discurso é que o conhecimento é algo a ser questionado permanentemente, visando a negação do saber instituído, induzindo a descoberta de um novo saber. No discurso H há um compromisso com a mudança, tanto do profissional quanto da realidade.

Por último, o discurso do mestre foi manifestado em dois relatórios de estágios, um em cooperativa e outro em instituição pública. No discurso do mestre, a verdade é que o professor ou o agrônomo precisa do estagiário ou agricultor para repassar os conhecimentos para estes executarem, mantendo a dominação e a dependência de um sobre o outro.

Na orientação

Analisando a influência da orientação na manifestação dos estagiários dos diferentes tipos de discursos, baseado no Apêndice I, dos 20 professores que orientaram os acadêmicos nos 30 estágios curriculares, somente oito professores acompanharam mais do que um estagiário.

Ao analisar os casos de orientação com mais de um orientado, relacionando com o discurso manifestado, percebe-se que na orientação, identificado com a letra **C**, o professor orientou quatro estagiários em três turmas diferentes, destes três acadêmicos manifestaram discurso da universidade e um o discurso do capitalista. A orientação **B** e **J** o discurso capitalista e da universidade foi igualmente manifestado pelos acadêmicos. Na orientação **O** e **R**, em ambos houve a manifestação do discurso da universidade. Já o orientador **L** acompanhou dois

estagiários em duas turmas, sendo que um manifestou o discurso da universidade e outro o discurso do mestre.

Outro caso analisado, identificado como orientador **P**, acompanhou dois estagiários em turmas diferentes no mesmo espaço de estágio, um manifestando o discurso do H e outro o discurso do mestre.

Já o fato analisado com o orientador **M**, em que dois estagiários, em turmas e espaços de estágios diferentes, ambos manifestaram o discurso do H.

Nestas situações descritas, a orientação pode ter contribuído para a manifestação, tanto dos discursos de alienação e dominação, os discursos da universidade do capitalista e do mestre, quanto o discurso da inquietação, o discurso H.

Então, baseado na análise da relação orientador-orientado, não foi possível afirmar se as orientações de estágio realizadas pelos docentes do curso de Agronomia contribuíram para o posicionamento dos acadêmicos nos relatórios de estágio curricular com relação ao tipo discurso. O orientador, de certa forma, pode ter oportunizado espaços para que o estagiário manifestasse o discurso de inquietude, porém esse aluno por razões oportunistas se posicionou com um discurso dominante, para agradar e estar em consonância com a filosofia apregoada pelo local de estágio ou do supervisor. Na sua posição, o estagiário sente-se incluído no sistema capitalista hegemônico que “poderá” proporcionar vantagens profissionais futuras.

Portanto, em relação à manifestação dos discursos, é difícil afirmar que os docentes influenciaram os acadêmicos em seus posicionamento no relatório seja por um discurso de inquietação e de questionamento da realidade ou por um que oprime e mantém a dominação.

Nos docentes

Segundo Araújo (2008) a educação no ensino superior exige não apenas um domínio de conhecimentos a serem transmitidos, mas também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão. A docência nas

universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional e não amadora.

Para o autor, o professor no processo de ensino-aprendizagem não pode encher a mente dos alunos com as últimas novidades da ciência e da tecnologia, transformando-os em assimiladores e consumidores de idéias, valores, normas e padrões de comportamento dominantes na sociedade. É necessário convidar esses jovens à reflexão, auxiliando-os a pensar o mundo material e social, as práticas e saberes específicos, com o rigor e profundidade compatíveis com a realidade.

Para Riofi e Alaminas (2007) ao tornar-se professor universitário, não deve ater-se apenas com a adequação do aluno, mas muito pelo contrário, deve com sua capacidade, construir e gerar um lugar de discussão. Para os autores, um professor de nível superior precisa estar em permanente contato com a dimensão criativa na condução de sua docência. No exercício da docência, ele deve optar por um lugar de fala singular, que não se repete, não sendo possível permanecer na cômoda posição de tentar copiar um modelo, pelo contrário, é necessário ousar, inventar, por assim dizer, ser o seu próprio personagem.

Para a formação do novo professor universitário, é necessário que ocorram mudanças dentro das quais o sujeito em formação venha paulatinamente abandonar o lugar daquele aluno que espera se tornar idêntico ao seu mestre, em benefício da incorporação de algumas de suas características que podem servir de suporte para construir uma outra coisa (RIOFI e ALAMINOS, 2007)

Então o professor universitário no exercício da docência, deve perseguir um modelo democrático e inclusivo de formação acadêmica, em que a visão de homem esteja baseada em valores, a visão de igualdade na sociedade seja para todos e o processo de ensino-aprendizagem utilizado permita uma forma participativa e dialógica entre educador-educando para a construção do conhecimento, despertando um senso crítico e que promova o discurso H, o discurso da inquietude.

Porém, foi percebido nos relatos dos estagiários nos relatórios em que predominou os discursos da dominação, representada pelos discursos do capital, da universidade e do mestre, que o processo de formação profissional no curso de Agronomia da UTFPR seguiu mais um modelo da exclusão. É a visão de homem de subserviência, visão de uma sociedade de competição e de educação de

condicionamento, em que o professor fala e sabe, o aluno escuta e reproduz, pela memorização.

Nos discentes

Pelos dados da pesquisa, 88% dos discentes realizaram estágio nos três estados do sul, região de predominância da agricultura familiar, outros 12% estagiaram em outros estados da federação cujo predomínio nessas regiões foram de agricultura empresarial ou do agronegócio.

Esses discentes, em sua grande maioria, manifestaram os discursos do capitalista, da universidade e do mestre. O predomínio desses discursos revela que os discentes estavam dispostos a utilizar o discurso do consumo, da alienação e do repasse dos conhecimentos com a finalidade de manter a dominação, independente da região estagiada, da estrutura fundiária ou do tipo de exploração existente. Os locais que mais demandam por esse perfil profissional são as empresas de comercialização e as cooperativas.

Na região Sudoeste do Paraná

Na luta da população da região Sudoeste, expulsando o opressor e conquistando suas terras, poderia concluir que foram naquele momento sujeitos da história e de seu destino, o que se revelava com a criação da ASSESOAR e posteriormente, a partir desta surgiram os sindicatos combativos as cooperativas solidárias com princípios autênticos. Porém, toda a história de luta, resistência dos agricultores, da organização rural que trazia um discurso contestador ao modelo capitalista de agricultura, e que propunha um outro modelo mais sustentável parece ter perdido força.

Segundo Galeano (1990) o sistema capitalista impõe um modelo de desenvolvimento alheio às necessidades de cada país, que promove o consumo artificial e estimula um modelo de vida importado, que destrói os recursos naturais, idolatra a moeda e despreza as pessoas e a terra.

O autor ainda afirma que devemos dizer não às injustiças e sim à justiça. Os movimentos sociais combativos da região capitaneados pela ASSESOAR estão dizendo não aos agrotóxicos fabricados pelas multinacionais que promovem a dependência, a contaminação do meio ambiente, dos alimentos e das pessoas, e dizem sim, às práticas sustentáveis de produção, dizem não às culturas de exportação como a soja que alimenta animais nos países ricos e empobrece e gera fome nos países pobres. Os movimentos dizem sim à diversificação das propriedades, dizem sim para a produção de alimentos e o consumo saudável bem como a segurança alimentar. Dizem não à cultura dominante que os grandes meios de comunicação irradiam na escala universal, onde tudo é mercadoria e competição, inclusive o seu vizinho agricultor, mas dizem sim à solidariedade, ao mutirão e ao respeito à cultura e à tradição de suas comunidades.

Apesar de toda a resistência, essas organizações não conseguiram deter o poderio do sistema capitalista que também atua na região Sudoeste. Mesmo os agricultores que tiveram toda uma história de luta, organizações e com predomínio de pequenas propriedades não conseguiram evitar a entrada da Revolução Verde na sua agricultura.

Muitos foram os aliados dessa modernização conservadora que ocorreu no país e na região, por meio da implementação de políticas públicas de crédito e assistência técnica. Trabalharam sincronizados para implementar um modelo de agricultura que passou de independente no seu modo de produção diversificada, basicamente voltado para o mercado interno como feijão, arroz, milho, frutas, verduras e criações, para um modelo de insumização externa no processo de produção, voltado à exportação, à especialização e de monocultivo como ocorre hoje com os produtos como a soja, fumo, aves, suínos e leite em sistemas de integração com a indústria capitalista.

Aliado a este modelo capitalista de produção na agricultura surgiu na região Sudoeste o CEFET-PR (Centro Federal de Educação “Tecnológica”) exercendo um forte discurso da universidade, da tecnologia a serviço do capital. Com a missão de formar profissionais para atender à demanda do mercado, formar mão-de-obra para esse mercado e não formando profissionais para a vida.

No discurso capitalista em vigor, o jovem é preparado para o consumo, ou seja, o gozo imediato (gozo é um termo com sentido de repetição), deve consumir tudo e agora, consuma o outro como objeto. Submete-se ao outro como objeto a consumir e ser consumido. “O gozo imediato que necessita de repetição (...) e se inscreve em uma dialética do gozo, e propriamente aquilo que se dirige contra a vida” (LACAN, 1992, p. 43).

O profissional deve entregar-se ao “empregador” sem crítica e com arrogância, deve identificar-se com o opressor, num discurso da universidade e do capitalista, em total menosprezo para com o homem simples, a sua cultura e o seu saber.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos dados levantados, em relação ao contexto estudado, é possível verificar que não há intenção explícita, nem prioridade do curso de Agronomia da UTFPR Campus Pato Branco, desenvolver a consciência crítica na formação dos engenheiros agrônomos.

Pelos dados da pesquisa, a maioria dos professores–orientadores de estágio do curso de Agronomia apresentaram uma alta qualificação tanto em nível de mestrado, quanto em nível de doutorado. Porém, esse elevado grau de formação acadêmica não se refletiu na manifestação da consciência crítica dos acadêmicos e nem de um discurso que propõe mudanças.

A sociedade que demanda o trabalho do engenheiro agrônomo não busca um profissional com consciência crítica, isto ficou evidente na pesquisa, uma vez que empresas de comercialização e as cooperativas ligadas ao agronegócio foram os espaços de maior procura e de maior oferta de vagas para os estágios curriculares. Esses locais não exigem do futuro profissional a consciência crítica, mas sim profissionais ingênuos, repassadores e vendedores dos conhecimentos já produzidos, que trarão retorno econômico para as empresas, dentro da lógica da agricultura capitalista. Com relação ao discurso, o que prevaleceu foi o discurso do saber, da alienação, do gozo e do consumo, representado pelo discurso da universidade e do capitalista.

O curso de Agronomia está situado numa região cujo predomínio é de agricultores familiares que passaram por um processo de luta e resistência, chegando até à expulsão do opressor, num primeiro momento. Porém, essa organização não conseguiu evitar que o modelo hegemônico de agricultura fosse implementado.

Portanto, os mesmos agricultores que expulsaram os opressores num momento histórico se submetem a ele num momento seguinte. A região Sudoeste, apesar de abrigar um movimento de vanguarda na luta por uma agricultura sustentável, não consegue evitar a expansão do modelo de agricultura capitalista no seu próprio quintal.

Como conclusão desse trabalho no contexto em que foi realizada a pesquisa, isto é na análise dos relatórios de estágio curricular, o curso de Agronomia da UTFPR Campus Pato Branco não contribuiu para a formação de profissionais com consciência crítica, salvo poucas exceções.

7. SUGESTÕES

Discutir a implantação de uma proposta pedagógica para o curso de Agronomia da UTFPR Campus Pato Branco, em que possa definir o perfil profissional do acadêmico a ser formado.

Oportunizar canais de participação da comunidade regional, principalmente de entidades que buscam um modelo de agricultura sustentável e menos dependente ao modelo hegemônico capitalista vigente.

Discutir o currículo, a pedagogia e o sistema de avaliação que possibilitem uma educação de qualidade, visando à formação de profissionais ecléticos para a vida e não apenas para o mercado de trabalho.

Cabe aos gestores da UTFPR, campus de Pato Branco, à Coordenação de Curso de Agronomia, e em especial à equipe pedagógica, oferecer uma formação continuada aos professores. Uma formação que os aproxime dos paradigmas inovadores, que funcione como elemento articulador de novas práticas pedagógicas que instiguem os alunos a se tornarem produtivos, críticos e éticos.

8. REFERÊNCIAS

ANDERY, M.; MICHETTO, N; SÉRIO, T. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**, Rio de Janeiro: Ed Garamond; São Paulo; Educ. 2004.

ARAUJO, T. R. A formação do professor universitário: um convite à reflexão. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC**, Catalão – GO, Ano IV, n. 7, p. 1-7, 2 sem, 2002. – Associação Catalina de Educação. Disponível em: <<http://www.cesuc.br/revistaed-2>>. Acesso em: 30/6/2008.

ARAÚJO, C. R. V. **História do pensamento econômico: uma abordagem introdutória**. São Paulo: Atlas. 1988.

BARROS-AHRENS, S. **O Engenheiro Agrônomo sob um olhar interdisciplinar**. 2003. 66 f. Dissertação (Mestrado em Agronomia, Produção Vegetal), Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2003.

BOESCHE, L.; MAFIOLETTI, R. L. **Evolução e indicadores do cooperativismo brasileiro e paranaense**. Curitiba: SISTEMA OCEPAR. 2005.

BRASIL. Resolução nº. 1, de 2 de fevereiro de 2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Engenharia Agrônoma ou Agronomia e dá outras providências**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php>>. Acesso em: 28/5/2008.

BUENO, F. S. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11. ed. Rio de Janeiro: FAE.1986.

CAPRA, F. **As Conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix. 2002.

CAPRA F. Sociedade sustentável, **Revista CREA-PR**, Curitiba, ano 7, n. 31, nov., p. 22-29, 2004.

CAVALLET, V. J. **A formação intelectual e o mercado de trabalho: o exercício da Agronomia em questão**. In FEAB. 1996, Cruz das Almas-BA, formação profissional do engenheiro-agrônomo, Cruz das Almas, 1996. p.107-111.

_____. **O mercado de trabalho e a formação profissional**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO SOBRE ENSINO DO SOLO, 3. 1997. Pato Branco-PR, A fragmentação do conhecimento e sua superação epistemológica: Pato Branco, Gráfica Editora, Sociedade Brasileira de Ciências do Solo. 1997. p. 218-254.

_____. **A formação do Engenheiro Agrônomo em questão: a expectativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI**. 1999. 133 f. Tese de Doutorado (Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo. 1999a.

_____. **Educação Formal e Treinamento:** confundir para doutrinar e dominar. Texto originalmente apresentado na “Oficina de Formação de Formadores”, realizada pelo Sub Programa de Qualificação para Trabalhadores da CUT, dez. 1999, São Paulo, 1999b.

CEFET-PR. **Proposta do novo currículo do curso de Agronomia do CEFET-PR.** Pato Branco, 1997.

_____. **Regulamento da organização didático-pedagógica dos cursos superiores de ciências e engenharia.** Curitiba, 2000.

_____. **Manual de estágio curricular supervisionado do curso de Agronomia CEFET-PR,** 5. ed. Pato Branco, LabEditor. 2003.

_____. **Manual de estágio curricular supervisionado do curso de Agronomia CEFET-PR,** 6ª edição, Pato Branco, LabEditor. 2004.

_____. **Proposta de reforma curricular do curso de agronomia do CEFET-PR.** Pato Branco, 2005.

CHEMAMA, R. Dicionário de psicanálise. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995. p. 90.

CHEMAMA, R. Um sujeito para o objeto. In: GOLDEMBERG, R. (Org.) **Goza!:** capitalismo, globalização e psicanálise. Salvador: Ágalma Ed. 1997. p. 23-39.

COELHO, I. M. **Ensino de graduação e currículo.** Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1994.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade.** Campinas: Papirus. 1996.

CUNHA, R. A. **Consciência crítica.** Belo Horizonte. 2007. Instituto de Ciências Religiosas – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.geocities.com/athens/agora/1417/conscienciacritica.html>>. Acesso em: 30/1/2007.

CNPq. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.** Plataforma Lattes - Pesquisadores e estudantes. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/index.jsp>>. Acesso em: 30/1/2008.

CRESOL. **Sistema de Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária.** Disponível em: <<http://www.cresol.com.br>>. Acesso em 01/09/2008.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa.** 3. ed. São Paulo: Cortez. 1991.

DESER. **Movimentos sociais no campo na região sudoeste do Paraná.** Francisco Beltrão: ASSESOAR/CRAPA/CUT, 1993.

DIAS A. R.; ALVES J. M. S. **Uma análise do segmento de insumos para o complexo de carnes no Brasil.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003.

DOMINIQUE. M. **Novas tendências em análise do discurso.** 3. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

DONI FILHO, L. **Verbalização na orientação para o estabelecimento de característica da consciência indivíduo.** Curitiba, 2006.

ITO, E. E.; TAKAHASHI, R. T. Percepção dos enfermeiros de campo sobre o estágio curricular de graduação de enfermagem realizados em sua unidade de trabalho. **Revista da Escola de Enfermagem, USP, São Paulo, n. 39, p. 109-110, 2005.**

ETGETO, A. A. ; SILVA, C. G. B. ; VICENTE, F. C. ; GIROTTO, M. W. ; MIRANDA, I. T. P. Os princípios do cooperativismo e as cooperativas de credito no Brasil. **Revista de Ciências Empresariais, Maringá, v. 2, n. 1, p. 7-19, jan./jun., 2005.**

FAVERO, E.; EIDELWEIN, K.; Psicologia e cooperativismo solidário: possíveis (des)encontros. **Revista Psicologia & Sociedade, Santa Maria, v. 3, n.16, p. 35-40, set./dez. 2004.**

FERREIRA, E.; LUPATINI, T.; SILVA, E. **Análise epistemológica da educação: a fragmentação do conhecimento.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO SOBRE ENSINO DO SOLO, 3. 1997. Pato Branco-PR, A fragmentação do conhecimento e sua superação epistemológica: Pato Branco, Gráfica Editora, Sociedade Brasileira de Ciências do Solo. 1997. p. 50-59.

FINK, B. **O sujeito lacaniano; entre a linguagem e o gozo.** Rio de Janeiro; Jorge Zahar Ed. 1998.

FONSECA, M.T.L. **A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital.** São Paulo, Ed. Loyola, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Extensão ou comunicação.** 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação e mudança.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIROUX, H.A. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GNOATTO, A.A. **A casa familiar rural e a pedagogia da alternância.** 2000. 133 f. Dissertação de Mestrado (Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2000.

GALEANO, E. **Nós dizemos não.** Rio de Janeiro: Revan Ed. 1990.

GONSALVES, R. **Socialismo e globalização financeira.** São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

GOLDEMBERG, R. Consumidores consumidos. In: _____. **Goza!:** capitalismo, globalização e psicanálise. Salvador: Àgalma Ed. 1997. p. 09-19.

GOMES, I. Z. **1957: a revolta dos posseiros.** Curitiba, Criar Ed. 1986.

HADDAD, M. A. **A empresa rural e o desenvolvimento agrícola do Brasil.** Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/mariaiamliahaddad.pdf>>. Acesso em: 29/6/2008.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo agropecuário.** Disponível em: <www.sidra.ibge.gov.br>. Acesso em: 10/3/2008.

IBGE. **Censo Agropecuário 1995/1996.** IBGE. 1996.

INTINI, J. M. **Assistência técnica e extensão rural no desenvolvimento da agricultura familiar: as ações, mudanças e perspectiva da ATER na micro região sul do estado do Pará.** In. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE SOCIOLOGIA RURAL, 6., 2002 Porto Alegre. Sustentabilidade e democratização das sociedades rurais da América Latino, Porto Alegre, 22-29 mar. 2002, p. 3067-3074, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1 CD-ROM.

KIYOTA, N.; PERONDI, M. A.; GNOATTO, A. A. **Programa de apoio às tecnologias apropriadas PTA/CNPq:** Subprojeto da região sudoeste do Paraná. Pato Branco, EMATER-PR e CEFET-PR. 2000.

LACAN, J. **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise, 1969-1970.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

LAZIER, H. **Análise histórica da posse de terra no sudoeste Paranaense**. Curitiba: SECC/BPP, 1986.

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico metodológicos**. 4 ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 1994.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MEDEIRO e COSTA, L.; GERMANO, R. M. Estágio curricular supervisionado na graduação de enfermagem: revisando a história. **Revista Brasileira Enfermagem**. Brasília, n. 60, p. 706-710, nov./dez. 2007.

MOONEY, P. R. **O escândalo das sementes: o domínio na produção de alimentos**. São Paulo: Nobel. 1987.

OLIVEIRA, P. C. de O; CARVALHO, P. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. Paidéia: **Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, SP, v. 17, n. 37, maio/ago. 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Editora Pontes. 2000.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP. 1995.

PERONDI, M. A. **O processo de diversificação da agricultura familiar de Itapejara D'Oeste**. 2007. 232 f. Tese de Doutorado (Desenvolvimento Rural), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

PINHEIRO, S. **Função da universidade**. In FEAB. 1996, Cruz das Almas-BA, formação profissional do engenheiro-agrônomo, Cruz das Almas, 1996a. p.119-134.

_____. **Ovo industrial e a caneta natural**. In FEAB. 1996, Cruz das Almas-BA, formação profissional do engenheiro-agrônomo, Cruz das Almas, 1996b. p.62-79.

PINHO, D. B. **A doutrina cooperativa nos regimes capitalista e social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982.

PINTO, R. J. P. **As ONGs e a política no Brasil: presença de novos atores**. DADOS Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p.651-670. 2006.

POSSAMAI, E. J. **A ASSESOAR e a agroecologia: ações na perspectiva de um desenvolvimento rural sustentável**. 2004, 114 f. Relatório de estágio curricular supervisionado do curso de Agronomia (Trabalho de Conclusão de Curso). Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Pato Branco. 2004.

QUEIROZ, M. V. de. **Messianismo e conflito social: a guerra sertaneja do Contestado**. 2. ed. São Paulo. Ática. 1977.

QUINET, A. A psicanálise e sua ciência nos discursos da contemporaneidade. In: _____. **Psicanálise e psiquiatria: controvérsias e convergências**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001. p. 13-20.

RIOFI, C. R.; ALAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Revista Educar e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.2, maio/ago. 2007.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n.76, 2001.

RODRIGUES, R. L.; GUILHOTO, J. J. M. Estrutura produtiva, relações intersetoriais e cooperativas agropecuárias no Paraná em 1980 e 1985. **RER**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 2, abr./jun. 2004. p. 243-266.

SADER, E. **Globalização e socialismo**. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo. 2001.

SANTOS, D. S. **ONGs, esfera pública e a atribuição de novos significados ao conceito de desenvolvimento**. In. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE SOCIOLOGIA RURAL, 6., 2002 Porto Alegre. Sustentabilidade e democratização das sociedades rurais da América Latino, Porto Alegre, 22-29 mar. 2002, p. 3265-3273, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1 CD-ROM.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo. Cortez: Autores Associados. 1989.

SCHMIDT, M.A.M. dos S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, set./dez. 2005.

SENAR-PR. **Produtor na administração rural: nível médio**. Curitiba: SENAR-PR. 1986.

SILVA, L.M. **Contribuição às possibilidades de um ensino de botânica crítico e contextualizado**. 2003, 95 f. Tese de Doutorado (Agronomia: Produção Vegetal), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

SILVA, M.A. **A discussão curricular na “onda” da concretude**. Texto originalmente apresentado aos professores na semana pedagógica do curso de Agronomia na discussão sobre reforma curricular em abril 1996 no CEFET-PR de Pato Branco. Pato Branco, 1995.

SINGER, P.; SOUZA, A. R. (ORG). **A economia solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**. São Paulo: Contexto, 2000.

SOUÉIX, A. O discurso capitalista. In: GOLDEMBERG, R. (Org.) **Goza!** : capitalismo, globalização e psicanálise. Salvador: Àgalma Ed. 1997. p.40-49.

SORDI, M.R.L.de; BAGNATO, M.H.S. Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, SP, v. 6, n. 2, p. 83-88, abri. 1998

TEIXEIRA, L; NEVES M.F; SCARE R. F. Auditoria e sistemas de informação em canais de insumos do agronegócio: proposta de uma ferramenta de pesquisa. **Revista Gestão Pública**, Ribeirão Preto, SP. v. 11 n 3. Faculdade de Economia Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. 2004.

TONUS, L.H. **Escola pública e imprensa neoliberal**: o caso da revista veja. Curitiba: HD LIVROS EDITORA, 2001.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, jan./jun. 2006.

TULLIO, A. A. A prática pedagógica do professor de Engenharia Agrônômica. **Revista Sci. agric.**, Piracicaba, SP, v. 3, n. 52, set./dez., 1995.

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA. **A consciência crítica da filosofia**. Espaço Acadêmico n. 2, Boletim Virtual da Pró-Reitoria de Graduação, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.uva.br/espacoacademico/homehtml>>. Acesso em 30/1/2007.

ZILLOTTO, D.M.; A posição do sujeito na fala e seus efeitos: uma reflexão sobre os quatro discursos. **Revista Psicologia**, USP, São Paulo, v. 15 n.1-2, jan./jun. 2004.

9. APÊNDICE I

Orientador	Estagiário	Categorização	Discurso	Consciência
A	R01, 1997	Empresas de Comercialização	Universidade	Ingênua
B	R02, 1996	Empresas de Comercialização	Universidade	Ingênua
B	R08, 2004	Empresas de Comercialização	Capitalista	Parc. critica
C	R28, 1996	Empresas de Comercialização	Universidade	Ingênua
C	R03, 1998	Empresas de Comercialização	Capitalista	Ingênua
C	R05, 2000	Empresas de Comercialização	Universidade	Ingênua
C	R12, 2000	Empresas de Comercialização	Universidade	Ingênua
D	R04, 1999	Empresas de Comercialização	Universidade	Ingênua
E	R06, 2002	Empresas de Comercialização	Universidade	Ingênua
F	R07, 2003	Empresas de Comercialização	Capitalista	Ingênua
G	R09, 2004	Empresas de Comercialização	Capitalista	Ingênua
H	R10, 2005	Empresas de Comercialização	Capitalista	Ingênua
I	R11, 2005	Empresas de Comercialização	Capitalista	Ingênua
U	R13, 2004	Cooperativas	Capitalista	Ingênua
J	R14, 1999	Cooperativas	Capitalista	Ingênua
J	R22, 2000	Instituições Públicas	Universidade	Parc. critica
L	R15, 1999	Cooperativas	Universidade	Ingênua
L	R21, 2000	Cooperativas	Mestre	Parc. critica
M	R16, 2000	Cooperativas	Discurso H	Crítica
M	R30, 2002	O. N. G.	Discurso H	Crítica
N	R17, 2002	Cooperativas	Universidade	Ingênua
O	R29, 2003	Propriedade Rural	Universidade	Ingênua
O	R18, 2004	Cooperativas	Universidade	Parc. critica
P	R19, 2004	Cooperativas	Discurso H	Parc. critica
P	R20, 2005	Cooperativas	Mestre	Parc. critica
Q	R23, 2003	Instituições Públicas	Mestre	Parc. critica
R	R24, 2004	Instituições Públicas	Universidade	Ingênua
R	R26, 2004	Instituições Públicas	Universidade	Parc. critica
S	R25, 2004	Instituições Públicas	Discurso H	Crítica
T	R27, 2005	Instituições Públicas	Discurso H	Crítica

FONTE: O AUTOR (2008)