



O papel da formação universitária para o(a) extensionista rural, sob a perspectiva da lei de ATER (nº 12.188/2010): os cursos de Ciências Agrárias, Gestão Ambiental e Administração da ESALQ (USP)

The role of university education for the rural extension worker, from the perspective of the ATER law (nº 12.188/2010): the courses in Agrarian Sciences, Environmental Management and Administration at ESALQ (USP)

<https://doi.org/10.32712/2446-4775.2023.1407>

Leme, Luciana Maria de Lima^{1*}

 <https://orcid.org/0000-0002-7747-6838>

Lucas, Ademir de¹

 <https://orcid.org/0000-0002-2088-6625>

Trivellato, Gabriela Maria Leme¹

 <https://orcid.org/0000-0002-1056-311X>

Sarriés, Gabriel Adrián¹

 <https://orcid.org/0000-0002-9916-0033>

Furlan, Gustavo Nazato¹

 <https://orcid.org/0000-0002-3643-0980>

¹Universidade de São Paulo, Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz". Avenida Pádua Dias, 11, São Dimas, CEP 13418900, Piracicaba, SP, Brasil.

*Correspondência: luma-leme@usp.br.

Resumo

Este artigo investigou o comprometimento das disciplinas dos currículos de Ciências Agrárias (Engenharia Agrônoma e Engenharia Florestal), Gestão Ambiental e Administração da Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" (ESALQ - USP), com a formação acadêmica do extensionista rural, sob a perspectiva da Lei de ATER, nº 12.188/2010. Trata-se de estudo interdisciplinar entre a área das ciências ambientais, suas distintas dimensões (política, social, histórica e cultural) e o campo da educação. A hipótese básica deste estudo é que a cultura institucional da ESALQ, pautada pela sua própria história e atrelada àquela da fundação da Universidade de São Paulo (USP), influencia a construção de uma estrutura curricular com forte fundamentação produtivista e elitista, propiciando um viés formativo para os futuros agentes da assistência técnica e extensão rural, que poderão atuar tanto na esfera pública quanto no particular. Por meio de um processo metodológico idiossincrático entre a pesquisa bibliográfica e a teoria da Análise Crítica

do Discurso (ACD) foram encontrados elementos de capital cultural inerentes ao contexto histórico e sociopolítico da USP e da ESALQ, que influenciam formas específicas de conhecimento no delineamento dos respectivos currículos.

Palavras-chave: Universidade. Formação do extensionista rural. Currículos. Política educacional.

Abstract

This article investigates the commitment of the disciplines of the curricula of Agricultural Sciences (Agronomic Engineering and Forestry Engineering), Environmental Management and Administration of the Luiz de Queiroz College of Agriculture (ESALQ - USP) with the academic training of rural extension workers, from the perspective of the Law of ATER, No. 12.188/2010. It is an interdisciplinary study between the area of environmental sciences, its distinct dimensions (political, social, historical, and cultural) and the area of education. The basic hypothesis of this study is that the institutional culture of ESALQ, guided by its own history and linked to that of the founding of the University of São Paulo (USP), influences the construction of a curricular structure with a strong productivism and elitist foundation, providing a formative bias for future agents of technical assistance and rural extension, who will be able to act both in the public and private spheres. Through an idiosyncratic methodological process between the bibliographic research and the Critical Discourse Analysis (CDA) theory, elements of cultural capital inherent to the historical and sociopolitical context of USP and ESALQ were found, which influence specific forms of knowledge in the design of the respective resumes.

Keywords: University. Training of rural extension workers. Curricula. Educational policy.

Introdução

Este estudo é parte de um projeto de doutorado da primeira autora, iniciado em março de 2021, em andamento, no programa de Pós-graduação Interunidades em Ecologia Aplicada (PPGI-EA), na ESALQ. Sob esta pesquisa, este artigo apresenta a primeira etapa de investigação desta autora: identificar quais são as disciplinas dos currículos de Ciências Agrárias (Engenharia Agrônoma e Engenharia Florestal), Gestão Ambiental e Administração da Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" (ESALQ)^[1] que se comprometem com a formação acadêmica do extensionista rural, sob a perspectiva da Lei de ATER, nº 12.188/2010; identificar se as disciplinas estão organizadas de modo fragmentado ou se há uma construção por módulos ou ciclos, onde as ciências básicas são estudadas integradamente com as disciplinas profissionalizantes.

Trata-se de um estudo interdisciplinar entre a área das ciências ambientais e suas distintas dimensões (política, social, histórica e cultural) e o campo da educação. A escolha intencional destas carreiras se dá pela alta frequência com que os concursos, tanto na esfera pública quanto no particular, selecionam agentes para a assistência técnica e a extensão rural.

A ESALQ é uma unidade da Universidade de São Paulo (USP) situada em Piracicaba, município do centro-oeste do Estado de São Paulo. Foi fundada em 1901 como uma Escola Prática de Agricultura. A partir de 1931 recebeu a atual denominação, *Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz"*. Em 1934 passou a integrar a Universidade de São Paulo. Atualmente possui sete cursos de graduação: Administração,

Ciências Biológicas, Ciências dos Alimentos, Economia, Gestão Ambiental, Engenharia Agrônômica e Engenharia Florestal^[2].

A Lei nº 12.188, sancionada em 11 de janeiro de 2010, instituiu a Política Nacional de ATER (PNATER) e de Reforma Agrária e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e Reforma Agrária (PRONATER). Esta lei altera a Lei 8.666 de 21 de junho de 1993 e dá outras providências.

Os princípios instituídos no Art. 3º da Lei de ATER, nº 12.188/2010 alicerçam e legitimam as ações do extensionista rural, constituindo-se em:

- I - Desenvolvimento rural sustentável, compatível com a utilização adequada dos recursos naturais e com a preservação do meio ambiente;
- II - Gratuidade, qualidade e acessibilidade aos serviços de assistência técnica e extensão rural;
- III - Adoção de metodologia participativa, com enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, buscando a construção da cidadania e a democratização da gestão da política pública;
- IV - Adoção dos princípios da agricultura de base ecológica como enfoque preferencial para o desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis;
- V - Equidade nas relações de gênero, geração, raça e etnia;
- VI - Contribuição para a segurança e soberania alimentar e nutricional.

Em síntese, estes princípios fomentam o fortalecimento da agricultura familiar por meio das atividades agrícolas e não agrícolas, pesqueiras, de extrativismo e outras afins, fundamentados na agricultura de base ecológica. Visam atingir e garantir a melhoria da qualidade de vida aos: assentados da reforma agrária; povos indígenas; remanescentes de quilombos; demais povos tradicionais; agricultores familiares (nos termos da Lei 11.326 de 24 de julho de 2006) silvicultores, aquiculturas, extrativistas e pescadores, bem como os beneficiários de programas de colonização e irrigação^[3].

A lei de ATER preconiza para os agentes que utilizem uma metodologia participativa perante os desafios da “sustentabilidade, estabilidade, produtividade e equidade”^[4]. Tal metodologia preconiza: conservar e recuperar os ecossistemas; melhorar a renda dos agricultores, ampliando a segurança alimentar e diversificando a produção; estimular a produção de alimentos saudáveis e de melhor qualidade biológica por meio de tecnologias aptas a minimizar riscos e otimizar a utilização de recursos internos; potencializar os processos de inclusão social e de fortalecimento da cidadania^[4,5].

A análise do contexto cultural e histórico da instituição, por meio de uma metodologia idiossincrática entre a pesquisa bibliográfica e a análise crítica do discurso (ACD), permitiu estudar os currículos enquanto sistema “histórico e socialmente” construído, elaborado “por determinado grupo social para determinado grupo social” e sua materialização em um “determinado modelo de mundo a ser reproduzido socialmente”^[6]. A escolha dos cursos de graduação supramencionados foi intencional, na medida em que tanto na esfera pública quanto no particular, buscam-se agentes nestas carreiras para as áreas de assistência técnica e extensão rural.

A hipótese básica deste estudo é que a cultura institucional da ESALQ, pautada pela sua própria história e atrelada àquela da fundação da Universidade de São Paulo (USP), influencia a construção de uma estrutura curricular com forte fundamentação produtivista e elitista, propiciando um viés formativo para

os futuros agentes da assistência técnica e extensão rural, que poderão atuar tanto na esfera pública quanto no particular.

Uma hipótese secundária é que a parcela docente da ESALQ, alinhada ao agronegócio em termos de defesa dos interesses da agroindústria e da lógica utilitarista da Revolução Verde, favorece a especialização, a divisão disciplinar e uma consequente difusão de receitas técnicas e pacotes tecnológicos, restringindo uma aprendizagem interdisciplinar e sistêmica que compreenda e atenda às necessidades da agricultura familiar.

Entende-se aqui a Revolução Verde como “a difusão de tecnologias agrícolas que permitiram um aumento considerável na produção, sobretudo em países menos desenvolvidos” durante as décadas de 1960 e 1970, e foi “reconhecida por aumentar a concentração fundiária e a dependência de sementes, alterando a cultura dos pequenos proprietários que encontraram dificuldades para se inserir nos novos moldes”^[7].

Metodologia

O respectivo estudo foi fundamentado sobre um processo metodológico idiossincrático entre a pesquisa bibliográfica e a teoria da Análise Crítica do Discurso – ACD^[8,9]. A metodologia da pesquisa bibliográfica e a ACD auxiliaram a análise e a interpretação dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação da ESALQ/USP (Engenharia Agrônoma, Engenharia Florestal, Gestão Ambiental e Administração) e o aporte teórico escolhido.

A pesquisa bibliográfica^[10] permitiu estudar a história fundacional da USP e da ESALQ, ampliando a compreensão das complexas relações entre os aspectos políticos, socioculturais e históricos da Universidade de São Paulo (USP) e da ESALQ. Em termos de conceitos adotados por tal metodologia, “analisar” explicitou a forma “de organizar, refletir, comparar e argumentar” o estudo dos PPPs e as informações inerentes à literatura escolhida; “interpretar” implicou em realizar tal leitura e verificar a comprovação ou a refutação das hipóteses^[11].

A ACD, como alternativa teórico-metodológica, contribuiu para a análise do contexto histórico da fundação da Universidade de São Paulo e da unidade ESALQ. Fundamentou a análise e a interpretação das perspectivas socioculturais inerentes à estrutura curricular dos cursos de graduação da ESALQ supramencionados. Considerando-se que a constituição de uma grade curricular, sob o contexto histórico da fundação da Universidade de São Paulo e da unidade ESALQ, pode ser utilizada como meio hegemônico de dominação e de força.

O precursor da ACD, Fairclough^[6] apresentou a concepção de discurso “como o uso da linguagem como forma de prática social, implicando em modo de ação e modo de representação”^[6]. “Esta teoria social fundamenta-se nas abordagens socio teóricas do discurso, como a de Foucault^[12], analisando a relação dialética entre discurso e estrutura social”; analisa a influência da fala ou da escrita na “construção das identidades sociais, dos sistemas de conhecimento e das crenças”; “apresenta a prática social como a esfera que abriga os conceitos de ideologia e de poder”^[12].

A investigação da grade curricular e a identificação das disciplinas que poderão vir a proporcionar subsídios para a formação acadêmica do extensionista rural foi pautada por um conjunto de palavras extraído dos

princípios contidos no Art. 3º da Lei de ATER, nº 12.188/2010, com o intuito de constituir uma espécie de “corpus de análise”^[9].

Este “corpus”, intrinsecamente vinculado ao objetivo da pesquisa em questão, procura conferir “evidência empírica da análise” e “rigor e cientificidade para as argumentações” deste estudo (idem). Para Fairclough^[9] a perspectiva do pesquisador influenciará, sim, a seleção dos dados para a construção do “corpus” e a compreensão do contexto que está pesquisando. Salienta-se também que o “trabalho em Humanidades repercute de forma decisiva sobre o pesquisado (...), o que ele diz acerca do objeto com frequência contém igualmente um discurso sobre o sujeito da pesquisa”^[9].

Neste sentido, as atividades deste trabalho foram realizadas em cinco etapas:

- estudar os respectivos projetos políticos pedagógicos supramencionados a fim de compreender o objetivo do curso, a estrutura e o tipo proposta curricular (segmentada ou integrada);
- investigar e identificar as disciplinas das respectivas grades curriculares, apresentadas no Sistema Jupiter web (optativas e obrigatórias), por período ideal de curso^[1];
- identificar e agrupar as disciplinas (obrigatórias e optativas) dos cursos de graduação supramencionados por meio de uma análise de similitude entre os respectivos títulos e um conjunto de palavras (“corpus”^[9]) extraído dos princípios contidos no Art. 3º da Lei de ATER, nº 12.188/2010: aprendizagem
- interdisciplinar integradora de conhecimento; desenvolvimento rural sustentável; agricultura de base ecológica; extensão rural; assistência técnica; metodologias participativas; enfoque multidisciplinar; equidade na relação de gêneros; equidade na relação de geração, raça, etnia; segurança alimentar; soberania alimentar; dialogicidade; fortalecimento da agricultura familiar;
- Analisar ...os dados...estatisticamente...
- Analisar os resultados obtidos por meio da Análise Crítica do Discurso (ACD) e de um processo de triangulação de dados e fontes.

Aspectos históricos da fundação da Universidade de São Paulo: o ‘Grupo do Estado’

Na década de 20, “jornalistas, intelectuais e políticos” associados ao jornal “O Estado de São Paulo (O ESP)” passaram a se autodenominar o “Grupo do Estado” e buscavam orientar a política educacional da época. Esta autodesignação intitulada por um “grupo de políticos e intelectuais” alinhados ao jornal O Estado de São Paulo, promovida por representantes de “entidades partidárias”, era formado por “iniciativas particulares esclarecidas e sustentadas em todas as classes e direções”^[13]. Objetivavam a criação de uma universidade, cuja qualificação seria imprescindível à formação da elite dirigente. O ESP considerava-se independente para cumprir tal missão e projetava-se acima das paixões partidárias da época.

Cardoso^[13] elucidou que o controle da universidade por um determinado grupo, implicava no poder “de propor e reproduzir um determinado projeto político para a sociedade”^[13]. Ou seja, a universidade seria um meio, uma “forma de poder para formar e reproduzir as elites dirigentes”, sendo “parte integrante de um projeto de hegemonia cultural”^[13].

Segundo Cardoso^[13], há três documentos relevantes para a compreensão da proposta educacional de universidade, no Estado de São Paulo, e da caracterização e reconstrução histórica do “Grupo do Estado”:

“Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo, realizado em 1926, promovido pelo jornal O Estado de São Paulo e, orientado por Fernando de Azevedo; “A Crise nacional, de Júlio de Mesquita Filho”, divulgado em “15 de novembro de 1925, em O Estado de São Paulo e sob a forma de livro no mesmo ano”; “A Comunhão Paulista, de Júlio de Mesquita Filho”, divulgado na “Revista do Brasil, em 1922”^[13].

No primeiro documento supramencionado, Fernando de Azevedo explicita a falta de uma ‘política de educação’ fundamentada por princípios para nortear a instrução pública no Brasil e salienta a necessidade de se formar uma ‘elite orientadora’, constituída pelas “iniciativas particulares esclarecidas e sustentadas em todas as classes e em todas as direções”, apta a desvincular “o ensino público dos interesses partidários”^[13]. Tais “sistemas de princípios”, estariam embasados por dois “temas fundamentais: o liberalismo e a democracia”^[13]. Este ‘sistema’ fundamentava-se em uma compreensão de sociedade onde a política aparecia como a “realização da razão, razão esta que é buscada por uma elite ilustrada ou capaz”^[13].

Segundo alguns editoriais de 1930 do jornal O Estado de São Paulo (ESP) e um texto de Julio de Mesquita Filho publicado em 1948, o ‘liberalismo’ é compreendido como “um sistema de princípios destinados a estabelecer o equilíbrio entre o indivíduo e o Estado, entre a autoridade e a lei, entre a ordem e a justiça, entre o poder e a liberdade”^[13]. A concepção ‘liberal’ para o “grupo do Estado” vincula-se ao ‘novo liberalismo’ que ordena “a condução das massas por uma elite política”, caracterizado pela “perda progressiva dos aspectos mais ‘democráticos’ do liberalismo clássico” e até mesmo pela aceitação de um ‘Estado forte’ para situações de “perigo de sobrevivência” para a ‘democracia’^[12]. “Trata-se de uma concepção de liberalismo, onde o componente autoritário não é corpo estranho”^[13].

Quanto ao conceito de ‘democracia’, segundo artigo de Fernando de Azevedo de 1925, publicado em O ESP, não seria o governo do povo para o povo: “ficção”, segundo ele. Tratava-se, sim, de um governo construído “por elementos ‘diretamente’ tomados do povo e preparados pela educação”, em uma república governada por uma ‘aristocracia de capacidades’^[11]. Para ele a democracia “só pode ser realizada por uma elite, onde o jogo democrático é caracterizado pela possibilidade sempre aberta de renovação” e impera “a incompetência das massas de se autogovernarem”^[13].

Essa concepção de ‘democracia’ traduzia o “universo ideológico do jornal” na medida em que o autor, um intelectual ligado ao O ESP, colaborava com artigos sobre educação e era “relator do plano de organização da Universidade de São Paulo”, cuja organização e comissão era presidida por Júlio de Mesquita Filho^[13].

Havia uma “campanha” educacional, desenvolvida a partir de 1925, alicerçada por meio de artigos e editoriais publicados no O ESP que era contra a promulgação da Reforma João Luiz Alves, estabelecida pelo Decreto 16.782-A, de 13/1/1925: “abrange o ensino primário, secundário e superior e criava um Departamento Nacional do Ensino”. Este Decreto mantinha a “Universidade do Rio de Janeiro nos mesmos moldes em que fora criada (justaposição ou agrupamento de três faculdades existentes, sem espírito de integração), autorizava a criação de universidades nos Estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul”^[13].

A crítica a esta Reforma incidia, principalmente, sobre a ausência de consulta às congregações, a não participação pública e a ausência de debates na imprensa sobre os projetos educacionais em questão. E, ainda, denunciava a falta de preocupação da Reforma para com a “fundação de instituições de ensino verdadeiramente superiores capazes de formar uma ‘elite’ mental e dirigente do país”^[13].

Por sua vez, a “campanha” educacional propunha a criação de uma Faculdade de Letras e de Filosofia, apta a disciplinar, coordenar e fixar normas que a nação deveria seguir, por meio de homens de ‘talento e de necessária envergadura ao estudo desinteressado das questões que pairam nas altas esferas’. O documento, “O Inquérito”, documento de Fernando de Azevedo de 1925, publicado em O ESP, relevante para a “campanha”, foi publicado e divulgado durante vários meses no jornal O ESP, “grande marco do movimento que acabou resultando na criação da Universidade”^[13].

Em relação ao segundo documento, “A Crise nacional” de Júlio de Mesquita Filho, a função das universidades seria fundamentar a formação das “elites indispensáveis à obra de regeneração política da sociedade brasileira e à superação da ‘crise nacional, desconstruindo o ‘poder das oligarquias’^[11]. Este poder estendia-se a “um número limitado de indivíduos, sob cuja proteção se acolhiam todos quanto pretendessem um lugar nos congressos estaduais ou federais” ^[13].

Esta “crise nacional” teria se originado por meio da ‘decadência política’ que sucedeu o regime republicano. Decadência esta fomentada pela desestabilização social e política do país em consequência da entrada no ‘sistema arterial do nosso organismo político a massa impura e formidável de 2 milhões de negros subitamente investidos das prerrogativas constitucionais’, segundo Júlio de Mesquita Filho^[13]. Este quadro de ‘desorganização’, também se consolida com ‘efeito perturbador por meio da ‘imigração estrangeira’, em um país que precisou substituir a mão de obra escrava. ‘Movido por interesses puramente materiais’ o estrangeiro apenas desejava enriquecer. Indiferente à vida pública, sua ‘influência sobre o brasileiro nato’ era nefasta^[13].

Assim como no documento de Fernando de Azevedo, o documento de Mesquita Filho, “A Crise nacional”, aponta a escassez das ‘escolas verdadeiramente superiores’ em face dos institutos profissionais que careciam de formação para a construção de ‘elites poderosas’, de ‘cidadãos eminentes’ que constituiriam o ‘foco orientador das grandes organizações políticas modernas’^[13].

Sob este contexto sociopolítico, o “grupo do Estado” assume uma “imagem de unidade ideológica de pensamento e ação”, explicitada no terceiro documento supramencionado: “A Comunhão Paulista”^[13], também sob a autoria de Júlio de Mesquita Filho.

Esta ‘comunhão’ é definida pelo autor como um ‘grupo’ apto a “decidir os destinos da nacionalidade”, e ainda, “depositário da razão e portador do projeto de hegemonia”^[13]. O documento se apropria “do passado e da tradição” para justificar a denominação política de “grupo” e constrói um “projeto de hegemonia cultural e política, onde a universidade aparece como condição estratégica”^[13].

Logo, trata-se de compreender que a criação da Universidade de São Paulo é muito “menos o produto de um movimento educacional renovador, ou o produto de uma sucessão de iniciativas educacionais”, mas, sim, o resultado de “um projeto político e ideológico”^[13].

ESALQ: o resultado de um projeto político e ideológico

A Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ) “nasceu em 1901, do sonho do visionário Luiz Vicente de Souza Queiroz doador da Fazenda São João da Montanha ao governo do Estado de São Paulo, para criação de uma escola agrícola”. Este “fazendeiro” poderia ser visto como um homem progressista na medida em que acreditava “no uso racional da ciência agrônoma como fator de desenvolvimento agrícola, combatendo problemas como doenças em plantas e até mesmo a erosão”^[14].

Porém, ao mesmo tempo que poderia ser considerado “progressista” investindo em ciência e educação, interessava-se pelo “avanço produtivo de suas propriedades” articulando “usar recursos públicos-estatais para fomentar as ciências agrícolas e a educação (...) mirando à acumulação capitalista”^[14]. Pertencia aos “setores da classe dominante que exploraram a mão-de-obra negra escrava e posteriormente sugaram as forças dos miseráveis imigrantes europeus, asiáticos e árabes para a aumentar suas riquezas”^[14]. Ele integrava os mais altos estratos sociais do Brasil da República do ‘café-com-leite’: eram os “donos de latifúndios maiores que a extensão territorial de muitos países da Europa e que instrumentalizavam o Estado para atingir seus interesses privados, atuando como políticos nas esferas municipais, estaduais e federais”^[14].

Tratava-se assim de uma escola, a “Luiz de Queiroz”, construída e pensada para as elites ruralistas, inaugurada pelo Estado paulista, que a partir de 1931 recebeu a atual denominação. Até 1934, a instituição integrou a Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo. A partir de 1934 passou a integrar a Universidade de São Paulo (USP), como uma de suas unidades fundadoras^[15].

Portanto, historicamente imersa em uma tradição de ensino oligárquico e latifundiária, a cultura institucional da ESALQ/USP compactuou com a “fração ruralista da classe dominante nacional, especialmente paulista”^[16]. Este projeto de hegemonia cultural e política, influenciado pelo supramencionado “Grupo do Estado”, articulou-se em torno dessa fração ruralista da classe dominante nacional. Fração esta conivente com crenças e valores inerentes a uma sociedade piramidal (elites/ classes médias/ massas”), calcada nas acepções já supramencionadas de “perspectiva liberal e democrática”^[13].

Segundo Fairclough^[8], hegemonia é “a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas”^[8].

A defesa dos interesses da agroindústria, sob a perspectiva do agronegócio, tem favorecido, ao longo de décadas na ESALQ, a construção de “ideologia, política, economia ou conhecimento científico agrônomo, tanto na esfera da burocracia estatal, quanto em empresas da iniciativa privada”^[14].

Sob a perspectiva econômica do agronegócio busca-se “o aumento de produção e a produtividade de cultivos e de criações isoladas”^[4] que explicita a lógica industrial da Revolução Verde. Esta lógica obedece aos sistemas convencionais que geram degradação ambiental ao demandarem constante subsídio energético para alcançarem os patamares de produtividade desejado^[5].

Esta ‘lógica’ da Revolução Verde insere-se na universidade sob um “campo universitário”^[17]. O conceito de campo refere-se a todos os espaços onde se desenvolvem relações de poder. É aplicável a todos os domínios da vida social: político; econômico; literário; jurídico; científico etc. Este ‘campo universitário’ funciona na medida em que “haja agentes que invistam” nele. Investimento, em sentido amplo, e “cujos recursos e objetivos contribuem, “por seu próprio antagonismo”, para “conservar” determinadas estruturas, ou, sob “certas condições”, para transformar este ‘campo’^[17].

Segundo Bourdieu^[17] “o campo universitário” é organizado segundo dois princípios de hierarquização antagonônicos: “a hierarquia social segundo o capital social herdado e o capital econômico e político” que se

opõem ao cultural, conivente à “autoridade científica ou de notoriedade intelectual”. Esta oposição, “inscrita nas próprias estruturas do campo universitário” exhibe um “campo do poder” hierárquico^[17].

Portanto, as “frações da classe dominante” surgem entre o professorado quando elas se veem diante da opção “entre o polo do poder econômico e político e o polo do prestígio cultural”, no campo das instituições de ensino superior. Optam, assim, por uma “estrutura do campo de poder” afim de construírem poderes hegemônicos^[17].

Desde a origem da USP houve um sentido hierárquico das faculdades, de “autoridade propriamente científica”, como a de direito e de medicina. Nestas há as questões do “rendimento do capital social, herdado ou adquirido nas interações universitárias”^[13].

Assim como nas “dinastias” de médicos e juristas, as “dinastias” de agrônomos na ESALQ impregnaram-se pelos “efeitos de transmissão do capital cultural por meio do “verdadeiro direito de entrada no grupo”, o “espírito de corpo”, ou uma espécie de “competência oficialmente exigida na entrada do grupo”^[13]. Formam-se, assim, espécies de “clubes”, onde há formas específicas de se comportar, um “não sei o quê” no modo de se expressar e de pensamento, “eminente corporais que são designados pelo nome de ‘espírito’”^[13].

Segundo Bourdieu^[18], nas faculdades de medicina, há os “clínicos e os biólogos”^[18]. Os primeiros exercem a relação clínica entre paciente e médico; os segundos, denominados de “fundamentalistas”, têm origem em famílias menos “antigas e aquinhoadas” e não se beneficiam de “duas fontes de renda, o tratamento e a clientela”^[18]. Diferenças sociais estas que estabelecem dois grupos socialmente distintos e antagônicos politicamente: “aquele que é um pouco maluco faz pesquisa”, ou seja, jovens pobres que vão para a pesquisa ao invés de investirem em uma “bela carreira” são denominados fundamentalistas e politicamente ficam à esquerda. Enquanto que “os clínicos e sobretudo os cirurgiões, cujo prestígio propriamente científico é baixo (...) são a ponta de lança de todos os movimentos de conservação, organizam-se sobretudo à direita”^[18].

Sob esta análise de Bourdieu^[18], é possível estabelecer uma analogia com o contexto político socioeducacional na ESALQ: há aqueles docentes que optam por discursos “não hegemônicos”^[9], dialogando e defendendo a reforma agrária, contra o latifúndio e uma produção agrícola livre de transgênicos e agrotóxicos^[16]; há docentes que optam por “defender o agronegócio”^[16]. Os primeiros acabam sendo considerados no ambiente educacional como verdadeiros “fundamentalistas”. Enquanto os demais inserem-se no âmbito de “detentores de uma forma institucionalizada de capital cultural”^[16].

Resultados e Discussão

No curso de Engenharia Agrônoma entre as 62 disciplinas obrigatórias há apenas uma disciplina diretamente ligada à formação do extensionista e duas com uma temática aderente. Entre as 125 disciplinas optativas há 23 disciplinas que eventualmente poderão compor a grade do futuro engenheiro agrônomo, sendo 11 mais ligadas ao tema e 12 com alguma relação com a temática da formação extensionista.

No curso de Engenharia Florestal, no rol das 55 disciplinas obrigatórias, há uma disciplina diretamente ligada à formação extensionista e três com uma temática aderente. Entre as 105 disciplinas optativas há 16 disciplinas que eventualmente poderão compor a grade de um futuro agente de ATER, engenheiro florestal, sendo 7 mais ligadas ao tema e 9 com alguma relação com a temática da formação extensionista.

No curso de Administração são oferecidas 49 disciplinas obrigatórias, nenhuma ligada diretamente ao tema em estudo e três com alguma aderência ao tema. Das 34 disciplinas optativas, 5 são ligadas ao tema da formação extensionista e 5 tem alguma aderência.

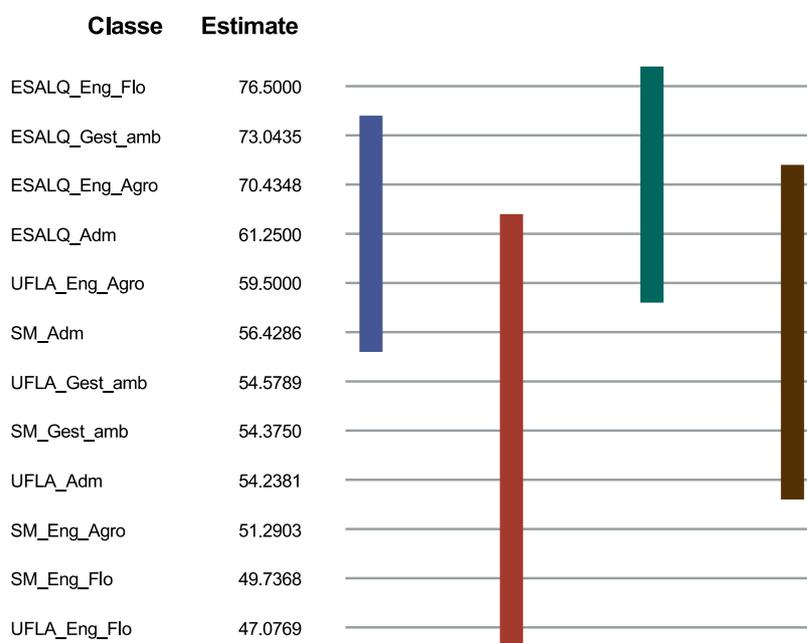
No curso de Curso Gestão Ambiental são oferecidas 42 disciplinas obrigatórias sendo 3 ligadas a extensão e 8 com alguma aderência a temática. Em relação às optativas são oferecidas 50 disciplinas, sendo 3 ligadas a formação do extensionista e 10 com alguma aderência a questão extensionista.

As universidades federais de Santa Maria^[19], Rio Grande do Sul e Lavras^[20], Minas Gerais, têm tradição na formação do extensionista rural. Para analisar quantitativamente as disciplinas da ESALQ quanto a esse quesito, utilizou-se de comparação entre o número de horas em disciplinas relacionadas à formação do extensionista rural nessas três universidades.

Consideraram-se os cursos de Engenharia Florestal, Engenharia Agrônômica (ou Agronomia), Administração e Gestão Ambiental (em Lavras, considerou-se o curso de Engenharia Ambiental). Foram analisadas 226 disciplinas para os quatro cursos, das três universidades, entre obrigatórias e optativas, separadas entre diretamente ou indiretamente relacionadas à Extensão Rural, no Brasil.

Na **FIGURA 1**, por meio de ANOVA - Analysis of variance (p valor $< 0,05$), não se encontrou resultados satisfatórios que demonstrassem as distinções esperadas entre a ESALQ, UFLA e Santa Maria em relação à quantidade de horas-aula relacionadas à formação do extensionista rural.

FIGURA 1: Teste de comparações múltiplas, Tukey, considerando as médias de horas aula em disciplinas relacionadas à Extensão Rural, nos cursos de Engenharia Agrônômica, Engenharia Florestal, Administração e Gestão Ambiental nas universidades ESALQ, UFLA e Santa Maria.

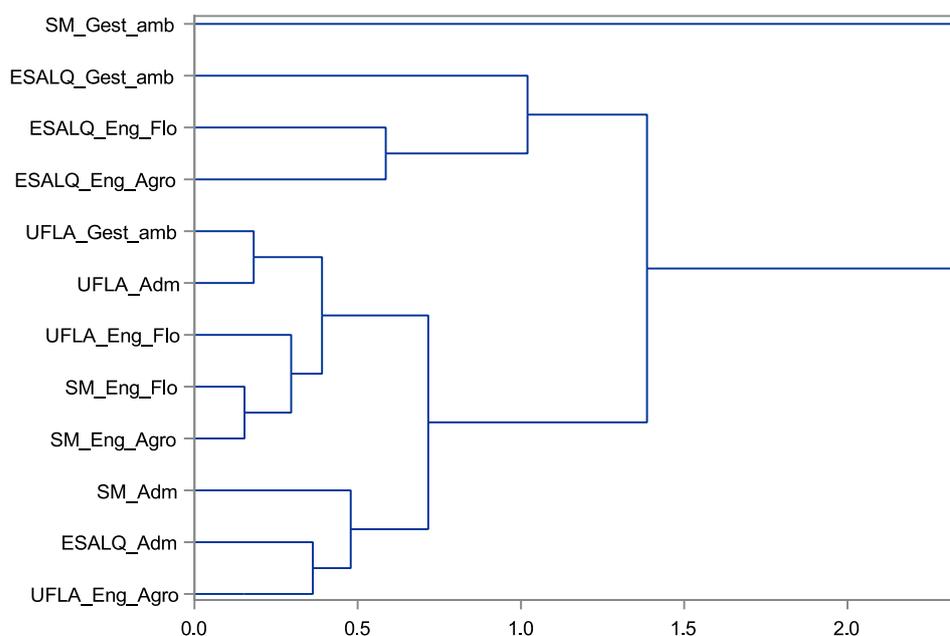


Fonte: autores

Legenda: As barras de mesma cor indicam que as médias de horas não diferem estatisticamente entre si ao nível de significância de 0,05.

Na **FIGURA 2**, Cluster gerado por ANOVA - Analysis of variance (p valor $< 0,05$), não encontramos distinção entre a ESALQ e as demais universidades UFLA e Santa Maria em relação à quantidade de horas-aula relacionadas à formação do extensionista rural. Foi possível verificar que o curso de Gestão Ambiental da Universidade Federal de Santa Maria, por sua vez, diferencia-se dos demais.

FIGURA 2: Cluster Analysis, a partir de comparações múltiplas, Tukey (p valor $< 0,05$), considerando as médias de horas aula em disciplinas relacionadas à Extensão Rural, nos cursos de Engenharia Agrônômica, Engenharia Florestal, Administração e Gestão Ambiental nas universidades ESALQ, UFLA e Santa Maria.

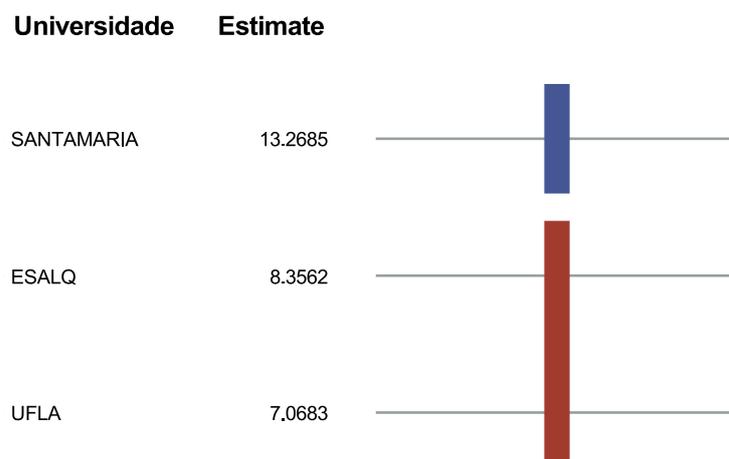


Fonte: autores.

Diante dos resultados insatisfatórios por comparação das horas totais dedicadas em disciplinas, realizou-se uma avaliação em termos da importância das disciplinas: obrigatórias receberam peso 10, optativas recebera, peso 1; diretamente relacionadas às Extensão Rural receberam peso 2, indiretamente relacionadas receberam peso 1.

Na **FIGURA 3**, considerando a importância das disciplinas, por teste de comparações múltiplas, Tukey, ao nível de significância de 0,05, verificou-se que a Universidade Federal de Santa Maria distingue-se da ESALQ e da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Verifica-se, portanto, que, embora seja conhecido que a UFLA tem uma maior tradição no que tange à formação do extensionista rural, UFLA e ESALQ não diferem estatisticamente entre si (p valor $< 0,05$).

FIGURA 3: Teste de comparações múltiplas, Tukey. Importância das disciplinas relacionadas à formação do extensionista rural nas universidades ESALQ, UFLA e Santa Maria.

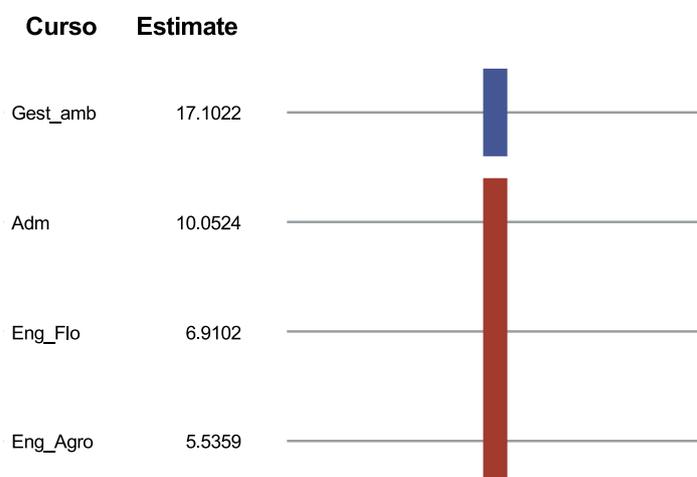


Fonte: autores.

Legenda: As barras de mesma cor indicam que as médias não diferem estatisticamente entre si ao nível de significância de 0,05.

Na **FIGURA 4**, por Tukey (p valor $< 0,05$), foram comparadas as importâncias das disciplinas por cursos (Engenharia Agrônômica, Engenharia Florestal, Administração e Gestão Ambiental). Foi possível verificar que o curso de Gestão Ambiental diferencia-se estatisticamente dos demais.

FIGURA 4: Teste de comparações múltiplas, Tukey. Importância das disciplinas relacionadas à formação do extensionista rural nos cursos de Engenharia Agrônômica, Engenharia Florestal, Administração e Gestão Ambiental.

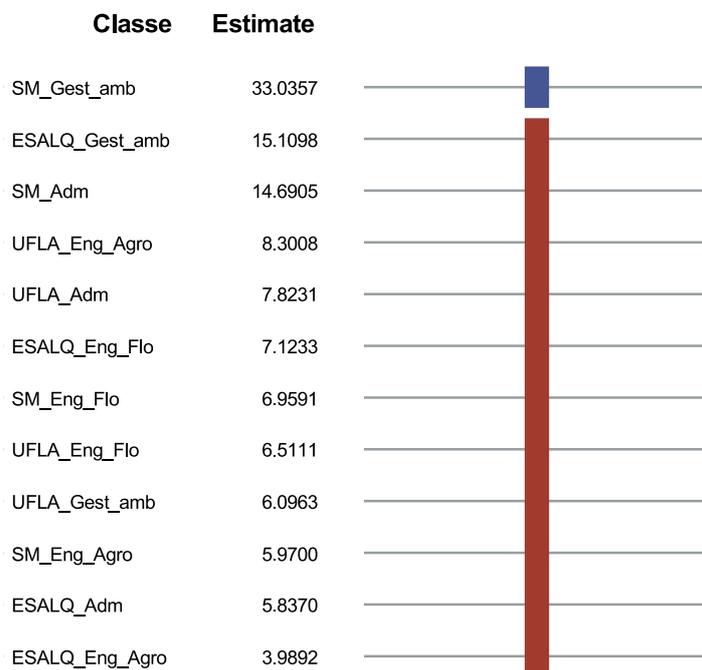


Fonte: autores.

Legenda: As barras de mesma cor indicam que as médias não diferem estatisticamente entre si ao nível de significância de 0,05.

Na **FIGURA 5**, considerando a importância das disciplinas, foram comparados os quatro cursos das três universidades por Tukey, ao nível de significância de 0,05. Verificamos que os cursos de Gestão Ambiental de Santa Maria diferencia-se estatisticamente dos demais.

FIGURA 5: Teste de comparações múltiplas, Tukey. Importância das disciplinas relacionadas à formação do extensionista rural nos cursos de Engenharia Agrônômica, Engenharia Florestal, Administração e Gestão Ambiental nas universidades ESALQ, UFLA e Santa Maria.



Fonte: autores.

Legenda: As barras de mesma cor indicam que as médias não diferem estatisticamente entre si ao nível de significância de 0,05.

A análise dos dados, de modo quantitativo, revela por meio da apresentação do resumo acima que em todas as grades curriculares analisadas há entre as disciplinas obrigatórias pouca (Engenharia Agrônômica; Engenharia Florestal; Gestão Ambiental) ou nenhuma ênfase (Administração) nos temas afeitos à formação do extensionista, sob os princípios instituídos no Art. 3º da Lei de ATER, nº 12.188/2010.

No rol das disciplinas optativas ou eletivas as disciplinas que abordam a temática em estudo são mais numerosas, entretanto com um percentual muito baixo, ponderando-se o grande número das ofertas. Considera-se que, como são eletivas, o estudante poderá não escolher nenhuma delas. A distribuição das disciplinas demonstra que não há uma interligação entre elas e tudo indica haver uma sobreposição de temas e uma fragmentação de conteúdo.

Assim, é preciso repensar as estruturas curriculares dos cursos supramencionados para que haja uma necessária transição de um formato tradicional de currículo (construído com disciplinas justapostas e cumpridas de modo fragmentado), para currículos “embasados por módulos ou ciclos” para que as ciências básicas sejam “estudadas integradamente com as disciplinas profissionalizantes”^[5].

As universidades e as respectivas estruturas curriculares podem ser compreendidas como produtos histórico-residuais. Neste âmbito, os professores universitários tornam-se gestores deste “campo do poder”, constituem-se em “detentores de uma forma institucionalizada de capital cultural”^[17], ou seja, titulares de um conhecimento formal, de um saber socialmente aceito e reconhecido.

Portanto, o ensino universitário, organizado por meio de uma determinada estrutura curricular^[21], executa um pacto com “determinada ideologia e assume quais são os saberes essenciais para a compreensão do tema que pretende ser debatido”^[22]. Por exemplo, estudar uma agricultura de base ecológica exigirá o estudo de conceitos e categorias distintas que podem subsidiar diferentes abordagens como a “exploração sustentável da biodiversidade” ou a “gestão”, ou ainda, a “conservação da biodiversidade”^[23].

Neste sentido, a articulação entre estes diferentes conceitos e sua materialização no currículo não podem ser trabalhados sob uma “perspectiva regulatória”, visando-se “a simplificação do saber ambiental”, tentando formatar tais conceitos, encaixá-los, ordená-los conforme “já é feito com outros saberes já consolidados no currículo”^[6].

Há, ainda que se considerar que os currículos ocultos ao se manifestarem por meio da cultura (histórica e sociopolítica) hegemônica da instituição ESALQ podem desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem. Estratégias onde os docentes escondam o que não sabem ou não concordam por meio de um currículo real e, paralelamente atuar por meio de um currículo oculto “como um instrumento de agressão e de controle social”^[24].

Segundo Libâneo^[11], o currículo formal é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino por meio das diretrizes curriculares, dos objetivos e do conteúdo pertinente às áreas ou às disciplinas de estudo. O currículo real é o que de fato acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. Estes devem expressar a prática docente diária, a forma como se apropriam e utilizam o currículo formal e a construção discente do conhecimento. O currículo oculto não é prescrito e não aparece no planejamento e nem no plano de ensino (anual ou semestral), contudo ele existe e permeia a aprendizagem. Ele pode ser definido como as influências advindas tanto do meio social dos docentes quanto dos discentes, vividos no ambiente de ensino e aprendizagem^[11].

Portanto, uma estrutura curricular calcada sobre esta forma de “perpetuar o velho e conhecido” e não se “indagar sobre o desconhecido”, fundamenta conhecimentos sobre “o que se ensina” (currículo real) por meio “do que não se ensina” (currículo oculto)^[24]. Sob este mesmo prisma, há estudantes que ‘aprendem’, “ao longo de sua carreira universitária”, maneiras de “ocultar do professor” o que não estudaram e o fazem “com mais astúcia do que formular novos problemas ou maneiras inteligentes de resolver problemas já conhecidos”^[22].

Considerações Finais

Cumprir as atividades da metodologia de pesquisa proposta neste trabalho e estudar a história da fundação da Universidade de São Paulo (1934) e da fundação da ESALQ, permitiu compreender a cultura sociopolítica da instituição e correlacioná-la aos atuais desafios que a unidade em questão enfrenta para superar a fragmentação curricular, a especialização meramente tecnológica, onde as disciplinas não mais sejam administradas aos estudantes de maneira estanque, em “gavetas”, isoladas das demais.

Os aportes teóricos aqui utilizados procuraram embasar que as mudanças curriculares necessárias para a formação dos futuros agentes de ATER deverão alinhar-se aos princípios de uma agricultura de base ecológica, favorecendo ciclos curtos na gestão do fluxo de carbono, de nitrogênio e de outros elementos minerais, a fim de maximizar a fertilidade dos solos. Em termos de formação humana, tal formação acadêmica deverá desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal, necessárias às ações dos (das)

agentes em campo, tornando-os (as) mediadores(as) de processos que permitam aos agricultores adotarem um papel de sujeitos de seu próprio desenvolvimento.

Neste sentido, o papel da formação universitária deverá permitir aos futuros agentes de ATER irem além da conservação e recuperação dos ecossistemas. Ou seja, uma formação, que não seja nem produtivista e nem elitista, mas, que ofereça conhecimento e prática para potencializar os processos de inclusão social e de fortalecimento da agricultura familiar. Para tanto, será necessário construir um currículo integrador, onde as disciplinas não mais sejam “entregues aos estudantes” em “gavetas”, “isoladas das demais”, longe da “realidade objetiva da gente e dos processos agrícolas concretos”^[4].

Fontes de Financiamento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Conflito de Interesses

Não há conflito de interesses.

Agradecimentos

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Colaboradores

Concepção do estudo: LMLL

Curadoria dos dados: LMLL; AL; GMLT

Coleta de dados: GMLT; AL

Análise dos dados: GAS; GNF; AL

Redação do manuscrito original: LMLL

Redação da revisão e edição: LMLL; GMLT.

Referências

1. **Sistema Jupiter** USP. [<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupCursoLista?codcg=11&tipo=N>].
2. Universidade de São Paulo – USP. **Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”** (ESALQ). [S.D.] [<http://www.esalq.usp.br/institucional/historico>].
3. IDAM – **Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas**. [<http://www.idam.am.gov.br/o-idam/lei-de-ater/>].
4. Caporal FR. (org.) **Extensão rural e agroecologia: para um novo desenvolvimento rural, necessário e possível**. MDA, Brasília. 2007.

5. Caporal FR. Política Nacional de Ater: primeiros passos de sua implementação e alguns obstáculos e desafios a serem superados. In: Ramos L, Tavares J. (Org.). **Assistência Técnica e Extensão rural: construindo o conhecimento agroecológico**. Ed. Bagaço, Manaus. 2006: 9-34.
6. Jacob LB. **Agroecologia e universidade: entre vozes e silenciamentos**. Tese de Doutorado [em Ecologia Aplicada] - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Centro de Energia Nuclear na Agricultura. Piracicaba. 2011. [<https://doi.org/10.11606/T.91.2011.tde-19092011-095643>].
7. Octaviano C. Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução Verde. **ComCiência**. 2010; 120.
8. Fairclough N. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: Magalhães C. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras / UFMG. 2001: 31-81.
9. Salles HK, Dellagnelo, EHL. A Análise Crítica do Discurso como alternativa teórico-metodológica para os estudos organizacionais: um exemplo da análise do significado representacional. **Organ Soc**. 2019; 26: 414-434. [<https://doi.org/10.1590/1984-9260902>].
10. De Sousa AS, De Oliveira GS, Alves LH. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cad FUCAMP**. 2021; 20(43): 64-83. [<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>].
11. Libâneo JC. **Didática**. 2ª ed. Cortez, São Paulo. 2013.
12. Foucault M. **Microfísica do poder**. Forense-Universitária, Rio de Janeiro. 1987.
13. Cardoso IAR. **A Universidade da Comunhão Paulista: o projeto de criação da Universidade de São Paulo**. Cortez/Autores Associados, São Paulo. 1982.
14. Molina RS. História do movimento estudantil: centro acadêmico da “ESALQ/USP” de 1909 a 2016. **Argumentos Pró-Educação**. 2017; 2(5):. [<https://doi.org/10.24280/ape.v2i5.183>].
15. Leme LML. **Universidade: limites e potencialidades no ambiente educacional de uma instituição pública de educação superior no interior do Estado de São Paulo**. Piracicaba. 2017. 193 f. Dissertação de Mestrado [em Ciências - Ecologia Aplicada] - Centro de Energia Nuclear na Agricultura. Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, USP, Piracicaba. 2017. [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/91/91131/tde-07062017-084558/publico/Luciana_Maria_de_Lima_Leme_versao_revisada.pdf].
16. Molina RS. **Ditadura, agricultura e educação: a ESALQ/USP e a modernização conservadora do campo brasileiro (1964 a 1885)**. Campinas. 2016. Tese Doutorado [em Educação] – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas. 2016. [<https://doi.org/10.9771/gmed.v9i3.22449>].
17. Bourdieu P. “O conflito das faculdades.” In: Bourdieu P. **Homo academicus**. Florianópolis: Ed. da UFSC. 2011: 63 – 102.
18. Bourdieu P. **Lições da aula**. Ática, São Paulo. 1988.
19. **Universidade Federal de Santa Maria**, RS, Brasil. [<https://www.ufsm.br/graduacao/>].
20. **Universidade Federal de Lavras**, MG, Brasil. [<https://esalmg.ufla.br/graduacao/>].
21. Giroux HA. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Artmed Editora, Porto Alegre. 1997.
22. Zabalza MA. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Artmed, Porto Alegre. 2004.

23. Dufumier M. Agricultura e desenvolvimento sustentável. In: Marques M, Eduardo P. (org.). **Política agrícola, desenvolvimento rural e sustentabilidade**: diálogo franco-brasileiro no âmbito da cooperação em ciências agrárias e florestais, série pesquisa. Piracicaba: LES/ESALQ/USP, 2010.

24. Bohoslavsky RH. "A psicopatologia do vínculo professor aluno: o professor como agente socializante." In: Patto MHS. **Introdução à Psicologia Escolar**. T. A. Queiroz, São Paulo. 1981; 320-341.

Histórico do artigo | Submissão: 30/04/2022 | Aceite: 19/04/2023 | Publicação: 16/01/2024

Como citar este artigo: Leme LML, Lucas A, Trivellato GML, Sarriés GA *et al*. O papel da formação universitária para o(a) extensionista rural, sob a perspectiva da lei de ATER (nº 12.188/2010): os cursos de Ciências Agrárias, Gestão Ambiental e Administração da ESALQ (USP). **Rev Fitos**. Rio de Janeiro. 2024; Supl(2): e1407. e-ISSN 2446.4775. DOI: <https://doi.org/10.32712/2446-4775.2023.1407>. Acesso em: dd/mm/aaaa.

Licença CC BY 4.0: Você está livre para copiar e redistribuir o material em qualquer meio; adaptar, transformar e construir sobre este material para qualquer finalidade, mesmo comercialmente, desde que respeitado o seguinte termo: dar crédito apropriado e indicar se alterações foram feitas. Você não pode atribuir termos legais ou medidas tecnológicas que restrinjam outros autores de realizar aquilo que esta licença permite.

