

# PRÁTICAS DOCENTES, FORMAÇÃO EM AGRONOMIA, AGRICULTURA FAMILIAR E SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO DO BAIXO ARAGUAIA, MATO GROSSO, BRASIL

Mara Maria Dutra\*  
mara.dutra@cfs.ifmt.edu.br  
Aumeri Carlos Bampi\*\*  
aumeribampi@gmail.com

## RESUMO

Estudos sobre as contribuições do curso de Bacharelado em Agronomia são relevantes diante dos grandes impactos ambientais vivenciados pela sociedade contemporânea que impõe à agricultura um modo de funcionamento linear. Assim, conhecimentos sobre experiências educacionais envolvendo a temática *sustentabilidade na agricultura familiar*, em cursos de formação agrônômica, são muito importantes; no entanto, são incipientes, pois ocorrem apenas em alguns estudos de caso, de forma isolada. Investigar e analisar as contribuições desenvolvidas pelos docentes no contexto formativo do Curso de Agronomia do IFMT *Campus* Confresa, em relação à sustentabilidade na agricultura familiar no contexto socioambiental do Baixo Araguaia é o objetivo deste estudo. A metodologia utilizada caracterizou-se como descritiva, adotou-se a pesquisa bibliográfica e abordou-se o assunto de forma qualitativa. Para coleta de dados, utilizou-se o questionário, aplicado aos docentes. Como resultado do estudo, verificou-se que é unânime a posição dos docentes de que conceitos como a sustentabilidade e a agricultura familiar devam ser inseridos no curso e estar conectados. Em relação à contribuição do curso para a construção de perspectivas de superação dos problemas socioambientais, percebe-se uma divergência muito grande entre os docentes, pois 30% dizem não conhecer ou não existir contribuição, 37% apresentam poucas contribuições, 33% consideram que o Curso de Agronomia pode contribuir significativamente. Esses resultados indicam que as contribuições desenvolvidas no contexto formativo do Curso de Agronomia em relação à sustentabilidade na agricultura familiar não oferecem uma formação que possibilite aos egressos desse curso, em seu exercício profissional, contribuir intensivamente para a transformação da realidade socioambiental dos agricultores.

**Palavras-chave:** docência; práticas pedagógicas; formação agrônômica; agricultura familiar; sustentabilidade.

## 1 INTRODUÇÃO

A história agrônômica é muito recente em nosso país. O Imperial Instituto Baiano de Agricultura, primeiro curso de ciências agrárias, surgiu em 1859 com o propósito de melhoria da produtividade das lavouras, buscando tecnologias que substituíssem a mão-de-obra escrava (CAVALLET, 1999 apud SOUSA, 1993, p. 48).

Desde sua origem, os cursos de Agronomia não apresentavam preocupação com questões sociais ou ambientais, tinham explícito seu propósito de aumento da produção

---

\*Mestre em Ciências Ambientais pela UNEMAT. Professora Efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), *Campus* Confresa. Bolsista da CAPES/FAPEMAT.

\*\*Professor da Faculdade de Educação e Linguagem e do Programa de Mestrado em Ciências Ambientais da UNEMAT. Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Pós-Doutor em Psicologia pelo IP-USP.

agrícola, atendendo aos setores dominantes. Somente após o avanço do processo de democratização da sociedade brasileira, passam a preocupar-se com o desenvolvimento do meio agrário, com a agricultura familiar e a sustentabilidade dos recursos naturais; porém, atualmente, o paradigma predominante tem sido o crescimento econômico do agronegócio (CAVALLET, 1999).

Dados disponíveis no Sistema e-MEC (MEC, 2014a) indicam a existência de 260 cursos de Agronomia no Brasil. Dentre esses, encontra-se o Curso de Bacharelado em Agronomia do IFMT *Campus* Confresa, o qual pode ser considerado novo, e foi escolhido pela população a partir de audiências públicas, ocorridas entre os anos de 2007 a 2009, sendo que suas atividades escolares tiveram início em 2010.

Um dos questionamentos que realizamos em relação ao Curso de Agronomia do *Campus* Confresa diz respeito, a saber, a qual modelo de desenvolvimento está a serviço, considerando que está inserido: a) em um território com área de transição do Cerrado para Floresta Amazônica, local que apresenta grandes transformações socioambientais, as quais se constituem um terreno propício a graves problemas de degradação ambiental e conflitos sociais entre as populações ocupantes da região (indígenas, posseiros, latifundiários e agricultores familiares); b) no Território Cidadania do Baixo Araguaia o qual se caracteriza por apresentar um número expressivo de agricultores familiares, e a cidade onde se situa é chamada por muitos de “a capital dos assentados”; c) local em que a sojicultura encontra-se em ampla expansão e d) em uma região considerada por muitos como a última fronteira agrícola do Estado de Mato Grosso.

Também cabe uma reflexão sob qual paradigma o curso está inserido: se no modelo da ciência normal (positivista), atendendo as necessidades impostas pela classe dominante do agronegócio em expansão na região, ou no formato da ciência revolucionária, cujas práticas pedagógicas, pautadas no diálogo entre os saberes (ecológico tradicional e o científico), geram conhecimentos alternativos que poderão constituir novos modelos paradigmáticos.

Esses questionamentos estão intimamente ligados ao objetivo do estudo que é analisar as contribuições do Curso de Bacharelado em Agronomia à compreensão dos problemas socioambientais e ao estabelecimento de perspectivas da sustentabilidade na agricultura familiar regional.

Dado o exposto, este estudo propõe-se a investigar, por meio das práticas pedagógicas dos docentes, quais as tendências e as contribuições desenvolvidas no contexto formativo do curso em relação à sustentabilidade oriunda da agricultura familiar.

## **2 UNIVERSIDADE PÚBLICA: O IFMT NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A universidade pública é uma instituição social de cunho republicano e democrático que exprime e revela a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, portanto deve acompanhar as transformações sociais, econômicas e políticas (CHAUÍ, 2003). Segundo a autora, após lutas sociais e políticas ocorridas no século XX, a educação e a cultura passaram a ser consideradas direitos dos cidadãos e a universidade assumiu a ideia de democracia e democratização do saber. Sendo assim, é necessário que o Estado perceba a educação como um investimento social e político.

A universidade contemporânea, no entanto, está imersa em crise, e grandes são os desafios para superá-la. Chauí (2003) relata aspectos polêmicos e negativos decorrentes das mudanças nas universidades com a reforma do Estado. Cita que a educação deixou de ser um direito e passou a ser vista como um serviço, podendo ser privada ou privatizada, que passa de instituição social à definição de organização social.

Santos (2008) alerta que, ao adaptar-se às exigências da economia, o direito à educação universitária sofreu uma erosão radical com a eliminação da gratuidade, legitimando o acesso universitário à mercantilização e, em consequência, à influência de um tipo de pensamento conectado ao sistema liberal e urbano-industrial capitalista.

E assim, a maior parte das pesquisas realizadas nas universidades é determinada pelas exigências do mercado e dos financiadores, produzindo conhecimentos destinados à apropriação privada e à reprodução do modelo dominante (CHAUÍ, 2003, p. 6). Dessa forma, em sua maioria, não apresenta preocupação com mudanças de paradigmas, permanecendo enraizada a cultura da valorização e a manutenção do modelo produtivo do agronegócio em detrimento da agricultura familiar.

Inúmeros são os fatores que podem direcionar, ou manipular, o papel da universidade e das instituições de ensino superior públicas à transformação da sociedade. Esses fatores contribuem para continuidade da lógica capitalista de produção e reprodução ideológica da classe dominante.

Segundo Santos (2008), para ter legitimidade e eficácia, a universidade deve passar por uma reforma, conhecer o lugar onde está implantada, buscar suas raízes e pensar em uma orientação de futuro, procurando ser democrática e pautada em princípios de justiça social.

Por sua vez, a universidade, enquanto espaço cultural e educacional, deve atuar na busca da transformação da sociedade, com propostas de alteração da realidade social. Para isso, a sociedade, por sua diversidade sócio-político-cultural, deve participar de sua constituição e construção. Assim, se o surgimento do Curso de Agronomia do IFMT – Confresa deu-se por meio de audiências públicas, é necessário que, para seu funcionamento e direcionamento, também seja realizada a oitiva da sociedade, de maneira constante.

Sobre a universidade, é preciso dizer que se encontra inserida no contexto contemporâneo no qual emergem discussões e debates frente à crise socioambiental. Cabe também a ela a função de se preparar e participar do processo de alteração dessa realidade, buscando alternativas de minimização dos impactos ambientais e construindo novos caminhos que possam contribuir às mudanças paradigmáticas.

### **3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

No Brasil, nos últimos anos, ocorreu um aumento significativo de acesso da população ao nível superior, fato que se dá em decorrência do movimento social e político que busca a democratização do seu acesso. As políticas de educação superior multiplicaram o número de instituições, promovendo uma expansão de matrículas e, em contrapartida, o surgimento de uma série de problemas (VEIGA, 2010).

Dessa forma, propomo-nos a fazer uma reflexão sobre alguns dos aspectos inerentes ao processo de formação profissional de docentes da educação superior. O artigo 66 da LDB 9.394/96 prevê a formação docente (vista como preparo) para o exercício do magistério superior a ser realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

No artigo 66, percebe-se a ausência de uma preocupação com a formação pedagógica, pois enfatiza o conhecimento científico, corroborando tendências pedagógicas tradicionais. Os conteúdos são transmitidos aos alunos não levando em consideração a forma como aprendem, muito menos que portam saberes. Nesse contexto, ocorre também a ausência de conhecimentos que abordem preocupações ambientais.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (que abrange os Institutos Federais) que, até o ano de 2002, apresentava apenas 140 escolas técnicas. Com nova política do MEC, surgem, entre 2003

e 2010, mais 214 unidades e, entre os anos de 2011 a 2014, estão previstas a implantação de mais 208, totalizando 562 *campi* (MEC, 2014b):

É notório e muito importante para o desenvolvimento da educação superior o crescimento expressivo dos Institutos Federais (IFs). Além da educação superior, os institutos atendem ao ensino médio, pós-graduação, PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos), FIC (Formação Inicial e Continuada), PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) entre outros.

Pelo fato de os IFs atenderem a modalidade do ensino médio, os docentes integrantes do quadro de carreira são considerados como “Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico”. Dessa forma, podem concorrer às vagas de docentes professores/candidatos que possuam apenas graduação e, aos cursos de tecnólogos e de bacharelado, não apresentam em sua formação conhecimentos pedagógicos.

A ausência de formação pedagógica ao docente do ensino superior pode influenciar de forma negativa o processo de ensino e aprendizagem. Docência é uma atividade que exige uma prática educativa “como o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico no qual se situa a disciplina, dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos experimentais” (VEIGA, 2010, p. 19).

Conforme afirma Tardif (2002), de forma geral também os elementos sociais, religiosos e políticos podem interferir na prática pedagógica do docente. Diante disso, o educador tem duas alternativas: abster-se do papel de reprodutor do sistema e, de acordo com esse modelo, as políticas públicas não favorecem o setor rural porque “os pequenos agricultores e agricultoras trabalham em regime familiar e nas comunidades rurais tradicionais” (WEISSHEIMER, 2005, p. 16). Ou, a partir de uma educação que não é neutra, consegue ser crítico e criativo para transformar e consequentemente libertá-la.

Certamente, a partir do momento em que o ensino for pautado em uma educação libertadora, problemas como a exclusão social do campesinato, conflitos socioambientais, destruição ambiental, aumento da pobreza e desigualdade social passam a permear os saberes docentes no ensino superior.

Dessa forma, pensar na realidade do Baixo Araguaia\* implica considerar que, apesar dos defensores do modelo hegemônico terem associado agricultura familiar ao atraso, é

---

<sup>1</sup> A utilização do termo *Baixo Araguaia* neste trabalho refere-se aos quinze municípios que compõem o Território Cidadania do Baixo Araguaia, constituído pelo Decreto Federal de 25 de fevereiro de 2008, quais sejam: Alto Boa Vista, Bom Jesus do Araguaia, Confresa, Canabrava do Norte, Luciara, Novo Santo Antônio, Porto Alegre do

necessária sua valorização, observando sua importância na produção de alimentos para o país, geração de emprego e o grande número de agricultores familiares que vivem no meio rural. Além da preservação cultural, há a conservação de sementes, de espécies e de saberes, interagindo com a fauna, a flora e com os seres humanos.

Segundo Silveira Filho (2012), quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio de preservá-la e procurar soluções e, assim, a partir da reflexão, pode transformá-la. Igualmente, pode fazer uso de saberes ambientais quando do planejamento da utilização dos recursos naturais de forma equilibrada, pensando nas futuras gerações.

Conforme Pimenta (2009), as transformações da prática do professor só se efetivam na medida em que o docente realiza uma prática reflexiva ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas. A autora relata que a construção permanente dos saberes-fazeres docente ocorre a partir dos desafios e das necessidades encontradas no cotidiano escolar; logo, é necessário que o pensamento reflexivo, estimulado por educadores conscientes de seu papel de transformação, inicie um caminho de mudança paradigmática, contrapondo-se ao caminho da reprodução onde o

[...] ensino de Agronomia praticado por engenheiros agrônomos tem sido muito mais no sentido de doutrinar os estudantes a serem fiéis servidores do ingrato modelo econômico aplicado no campo, pois a própria universidade brasileira reproduz o sistema que interessa a esse modelo; afinal, ela é o reflexo da própria sociedade (SILVEIRA FILHO, 2012, p. 401).

O curso de Bacharelado em Agronomia do IFMT *Campus Confresa* tem por objetivo a formação de agrônomos que sejam responsáveis, ativos, críticos e criativos na resolução de problemas da cadeia produtiva. Prevê que, no decorrer do curso, os acadêmicos obtenham “conhecimentos teóricos e práticos nas áreas de produção convencional e alternativa, manejo sustentável da produção e recursos naturais envolvidos, produção orgânica, sistemas agroflorestais, com o devido respeito ao ambiente natural e a segurança alimentar” (PPC, 2010, p. 7).

Porém, como na maioria dos cursos de educação superior, após análise pormenorizada, observamos que seu currículo apresenta uma abordagem pedagógica tradicionalista e os conhecimentos teóricos – fragmentados – são dispostos em uma lista de disciplinas que

compõem a matriz curricular do curso e são repassados aos acadêmicos por um conjunto de professores especialistas.

Trabalhar questões ambientais que se encontram imbricadas no contexto formativo do Curso de Agronomia implica também em desenvolvimento da educação ambiental. Na visão de Bampi (2010, p. 104):

[...] é preciso investigar o que se passa nas universidades em termos de competências ambientais. Saber o que se passa com a Educação Ambiental nas práticas formativas da universidade em termos da construção da consciência social, ética e ecológica. Saber se há Educação Ambiental e se a partir dela há ação pró-ambiental dos universitários ou se há passividade e opção velada ou explícita, passiva ou ativa pelo atual modo de desenvolvimento, ou ao contrário há a produção de concepções, percepções e práticas que optam pelo caminho da sustentabilidade e diversidade ecológica e cultural.

Assim, é imprescindível que educadores, diante da crise ambiental, promovam nos Cursos de Agronomia “a “internalização” de uma “dimensão ambiental” a partir de um “método interdisciplinar”, capaz de reintegrar o conhecimento para apreender a realidade complexa” (LEFF, 2000, p. 19), o qual pode contribuir à minimização dos problemas da fragmentação curricular.

É recomendável que o desenvolvimento das disciplinas propostas pela matriz curricular busque o caminho epistemológico da interdisciplinaridade; porém, estarão os educadores preparados para vivenciar e exercer a epistemologia da interdisciplinaridade em suas práticas docentes?

Além da interdisciplinaridade, o professor em sua prática pedagógica agrônoma pode estimular o uso de conhecimentos ecológicos tradicionais (CET), propostos pela etnoecologia, a qual é uma ciência pós-normal que estuda os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e rurais, e valoriza conhecimentos milenares sobre a natureza (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009). Segundo Barros (2012), CET é um precioso patrimônio cultural a ser valorizado, e pode contribuir para a conservação da biodiversidade.

Dado o exposto, compete à universidade propor elementos, com base nos diferentes saberes, para que os agricultores familiares, de forma individual ou coletiva, possam construir um projeto de desenvolvimento para suas propriedades assentado em princípios da agroecologia (ZART, 2012).

Além disso, outro aspecto que deve fazer parte da formação agrônoma são conhecimentos agroecológicos. Segundo Altieri (2009), agroecologia faz uso de um padrão tecnológico e de uma organização social e produtiva que não usa os recursos naturais de forma

predatória e, como resultado, apresenta um padrão de produção que equilibra objetivos sociais, econômicos e ambientais.

Gliessman (2009) também vê nesse modelo a possibilidade de sistemas sustentáveis de produção de alimentos. Relata que a agricultura moderna é insustentável, pois em longo prazo não pode continuar produzindo comida suficiente para a população, porque exaure os recursos naturais, além de degradá-los.

Assim, a agroecologia é vista como uma nova forma, mais sustentável de praticar a agricultura. Considerando que no Baixo Araguaia encontram-se assentadas aproximadamente 26.000 famílias de agricultores familiares, é relevante que docentes do Curso de Agronomia incluam saberes agroecológicos em sua prática pedagógica, uma vez que estão previstos na própria matriz curricular.

#### **4 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Segundo Sacristán (2000, p. 62), o currículo não é neutro, e a “cultura acadêmica tradicional não é a dominante na cultura das classes populares”, fazendo os componentes curriculares transformados em conteúdos oferecerem oportunidades díspares, causando a desigualdade e a exclusão.

Neste contexto, a agricultura familiar sofre um intenso processo de exclusão, sendo marginalizada e subalternizada em relação ao agronegócio. Dessa forma, as alterações curriculares devem fazer parte das mudanças na universidade, bem como nos cursos de formação agrônômica, os quais devem tomar para si a responsabilidade de criar currículos que proponham conhecimentos que correspondam às necessidades ambientais, ecológicas, culturais e econômicas dos pequenos agricultores.

Fomentar a inclusão de questões ambientais no currículo é um compromisso pedagógico e político da educação; principalmente porque, a partir da década de 1970, muitas foram as discussões e as preocupações em torno da problemática ambiental, originando um novo paradigma: o conceito de desenvolvimento sustentável, que deve ser adotado pela sociedade (JACOBI, 2003).

De acordo com Jacobi (2003), o desenvolvimento sustentável tem como base conciliar o desenvolvimento nas esferas sociais, ambientais e econômicas. Nesse sentido, Sachs (2000) afirma que desenvolvimento e meio ambiente não podem ser indissociados, ou seja, para que políticas ambientais sejam bem-sucedidas devem estar ligadas a políticas de progresso social.

Segundo o autor, desenvolvimento deve ser pluridimensional e atender a várias dimensões de sustentabilidade (social, ecológica, econômica, cultural e espacial).

Sachs (2000), ao referir-se à condição ecológica, reitera a questão da solidariedade com as gerações futuras, com “a obrigação de deixar o capital da natureza num estado tal que elas, as gerações futuras, possam desfrutar do fluxo de renda baseado na utilização deste capital” (SACHS, 2000, p. 8). Assim, o desenvolvimento econômico constitui-se na utilização racional dos recursos naturais, sendo eficiente do ponto de vista da sociedade.

Nesse sentido, a dimensão da sustentabilidade ecológica da agricultura familiar deve estar presente no currículo do Curso de Agronomia, pois se acredita que a partir de modos alternativos de produção, como a agroecologia, o reconhecimento de saberes ecológicos tradicionais, entre outros, possam minimizar as pressões socioeconômicas exercidas pela sociedade capitalista.

Bampi (2010, p. 99) apresenta uma reflexão sobre a missão das universidades diante da crise socioambiental, fazendo vários questionamentos, os quais podem nortear reflexões sobre as mudanças na universidade:

Formar? Formar para quê? Formar para quem? Para aprofundar ainda mais esta lógica perversa de devastação e produção da desigualdade e aniquiladora da vida? Em que princípios se assentam as diversas formações universitárias, em seus diversos cursos e tipo de universidades? Fazem as universidades, sendo instituições alocadas para a produção do conhecimento uma reflexão sobre o contexto espaço-temporal onde se situam? Apresentam alternativas, questionamentos, proposições à construção da sustentabilidade?

Zart (2012, p. 109) faz uma reflexão “sobre as possibilidades de construção de ações contra-hegemônicas na universidade”, onde conhecimentos agronômicos não se limitam apenas à reprodução do modelo dominante, mas opõem-se ao modelo capitalista do agronegócio, objetivando a construção de concepções e de ações voltadas à produção e à organização camponesa.

Talvez com a postura contra hegemônica da universidade, as atividades curriculares fossem capazes de promover o processo educativo, voltado ao atendimento das classes não dominantes. Assim, a “distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar, através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas” (VYGOTSKI, 1994, p. 112) poderia ser um dos caminhos a contribuir para encontrar soluções aos graves problemas socioambientais encontrados no Baixo Araguaia.

Conhecimentos e disciplinas com base na agroecologia e na valorização dos saberes ecológicos tradicionais não ocupam, ou encontram poucos espaços, nos currículos da maioria dos cursos de Agronomia. Cabe ao educador ser criativo para encontrar sua maneira de intervir e de agir frente às propostas curriculares pré-estabelecidas.

É possível, por intermédio do pensamento reflexivo, que educador e educando entrecruzem vivências e conhecimentos ambientais, tornando o conhecimento significativo, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011b, p. 24). Essa construção deve percorrer o caminho do diálogo entre o conhecimento científico e o tradicional, de forma que caminhem juntos os saberes agroecológicos para a implantação de ambiências mais justas, solidárias e sustentáveis.

O currículo deve ser visto como um todo, porém as ciências humanas ainda são fragmentas e compartimentalizadas. Talvez por intermédio de uma visão política, econômica, cultural, social e ambiental, pautada na epistemologia da interdisciplinaridade, seja possível a construção de um currículo que corresponda à “diversidade de demandas e de necessidades que configuram o modo de produzir e de organizar as comunidades do campo” (ZART, 2012, p. 110).

Cabe ao professor adotar uma posição frente ao conteúdo presente no currículo que será transmitido. Somente por intermédio da prática reflexiva de sua ação pedagógica e de um posicionamento perante a postura adotada, que o professor poderá transformar a educação, deixando de ser um mero transmissor/reprodutor de conteúdos pré-estabelecidos, trazendo significados aos novos conhecimentos.

Quando da análise das disciplinas que compõem o currículo é o momento em que o educador pode introduzir conteúdos ambientais nos cursos de Agronomia, fazendo-os transformarem-se em aprendizagens significativas capazes de modificar a realidade socioambiental. Segundo Paulo Freire (2011a, p. 29):

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.

Para que a educação universitária consolide-se em um processo de transformação, Darcy Ribeiro (1969, p. 169) alega que é necessário “verificar quais são as possibilidades de modelar uma universidade nova que corresponda às necessidades do desenvolvimento autônomo”;

acrescenta que o rompimento da universidade atual para a necessária dá-se por intermédio de movimentos revolucionários e pela consciência dos estudantes e docentes sobre sua ineficácia.

Ribeiro (1969, p. 171) expõe que a proposta é “configurar a universidade necessária para atender as exigências mínimas do domínio do saber científico, tecnológico e humanístico de hoje”. E, assim, a construção de conhecimentos, promovidos pela transformação universitária, pode contribuir à minimização dos problemas socioambientais globais.

## **5 MATERIAL E MÉTODOS**

O estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, *Campus* Confresa, localizado no município de Confresa, o qual faz parte do Território Cidadania do Baixo Araguaia. Foi inaugurado em 2010, e as atividades escolares tiveram início no mesmo ano. No segundo semestre do ano de 2014, apresentava aproximadamente 1.250 alunos matriculados, em cursos de educação superior, ensino médio, PRONATEC, Programa Mulheres Mil e Profucionário.

Com a finalidade de verificar junto aos docentes quais contribuições são desenvolvidas no contexto formativo do Curso de Agronomia em relação à sustentabilidade na agricultura familiar, foi realizada uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, complementada com a utilização de dados quantitativos surgidos durante seu desenvolvimento.

Durante o estudo, recorremos à pesquisa bibliográfica com o intuito da busca do domínio do estado da arte (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007), envolvendo a temática formação e prática pedagógica docente e sua relação com questões ambientais. O levantamento utilizou material já publicado, constituído basicamente de livros, artigos de periódicos, teses, dissertações e de informações disponibilizadas na internet.

Para realizar a coleta de dados, foi necessária a delimitação do universo ou população a ser estudada (MARCONI; LAKATOS, 2003). O critério da seleção da amostra ocorreu a partir do convite a docentes, que tivessem concluído o desenvolvimento de, no mínimo, uma disciplina presente na matriz curricular do Curso de Agronomia.

Assim, em reunião ocorrida no mês de outubro de 2013, nas dependências do *Campus* Confresa, o objetivo deste estudo foi explanado a todo corpo docente, com o devido registro em ata. Na ocasião, foi solicitada a participação dos professores por intermédio do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Frente ao exposto, o universo da pesquisa

constituiu-se de 25 docentes que já desenvolveram disciplinas no Curso de Agronomia do IFMT *Campus Confresa*.

A coleta de dados procedeu-se com o uso de questionário que, segundo Gil (2010), apresenta-se como uma técnica padronizada, característica da pesquisa descritiva. Baseadas nos objetivos do estudo, as questões propostas no questionário tiveram como finalidade conhecer as características e as percepções do grupo de docentes do Curso de Agronomia, dentre as quais cabe destacar: nível de escolaridade, tempo de serviço no ensino superior, formação, percepção sobre a realidade socioambiental, prática pedagógica envolvendo questões sobre sustentabilidade na agricultura familiar no curso.

Os dados coletados em pesquisas qualitativas são predominantemente descritivos, ricos em descrições pessoais, situações e acontecimentos, incluindo transcrições de depoimentos (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). Para garantir o anonimato, os docentes não foram identificados por seus nomes, mas designados pela letra P de “professor” acompanhado do número 1 (um) a 25 (vinte e cinco), de acordo com a ordem de entrega dos questionários.

Já o “processo de análise dos dados envolve diversos procedimentos: codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos” (GIL, 2010, p. 125). As perguntas abertas dos questionários foram agrupadas por semelhança, para posterior análise qualitativa.

## **6 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O estudo contou com a participação de 25 docentes, em regime trabalho de dedicação exclusiva, com 40 horas semanais, que concluíram o desenvolvimento de, no mínimo, uma disciplina presente na matriz curricular do Curso de Agronomia entre os períodos de 2010 a 2014.

Foi possível verificar que a amostra é constituída por 19 docentes do sexo masculino e seis do sexo feminino. Verifica-se que a agronomia constitui-se um campo de atuação de referencial masculino.

Quanto ao tempo de docência no ensino superior, podemos afirmar que o Curso de Agronomia apresenta um corpo docente jovem. Dos 25 professores que participaram da pesquisa, 22 têm de zero a cinco anos de exercício de docência e apenas três têm mais de cinco anos. Esse dado pode ser justificado pelo fato do IFMT *Campus Confresa* ser um *campus* novo, com apenas quatro anos de implantação, e assim todos os servidores foram efetivados ou contratados nesse período.

Para adentrar no quadro de servidores (efetivos ou contratados) dos Institutos Federais é necessário que os candidatos tenham um curso de ensino superior (específico para a área a qual irão concorrer/participar), pois assumirão o cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico Tecnológico, não tendo a obrigatoriedade de apresentar uma formação *stricto sensu*; no entanto, ao adentrar no quadro funcional, esse docente muitas vezes atua em cursos de graduação. Assim, 68% dos professores participantes desse estudo possuem especialização *stricto sensu*, 24% especialização *lato sensu* e 8% possuem apenas curso de ensino superior.

Com a finalidade de introduzir questões sobre o tema *sustentabilidade na agricultura familiar*, os docentes foram inquiridos sobre como buscam saber sobre o assunto. A maioria respondeu que busca conhecimentos a partir de leituras (livros, periódicos, artigos), internet, palestras, programas de televisão, participação em eventos; no entanto, 12,5% demonstram não ter interesse pelo tema e assim não procuram buscar conhecimentos referentes a esse assunto.

Devido à urgência que esses temas adquirem hoje, educadores agrônômicos devem buscar conhecimentos que subsidiem sua prática pedagógica. Momentos formativos devem ser criados com o propósito de estabelecer relações de valorização da agricultura familiar, considerando que é um segmento estratégico para o desenvolvimento do país.

É perceptível a relevância da agricultura familiar, quando dados do MDA destacam seu potencial de gerar trabalho e renda: esse segmento utiliza 74,4% da mão de obra do campo e, apesar de ocupar apenas 24,3% da área total dos estabelecimentos agropecuários, é responsável por 38% do valor bruto dessa produção. Além disso, possui uma grande responsabilidade frente à segurança alimentar do país, pois aproximadamente 70% dos produtos consumidos diariamente pela população brasileira são provenientes da agricultura familiar (MDA, 2009, 2012).

Outro aspecto a ser considerado quando da busca de conhecimentos dos docentes, são as discussões referentes à agricultura familiar como uma nova forma, mais sustentável, de praticar a agricultura, baseada em sistemas agroecológicos. Inserir esses saberes na formação agrônômica pode contribuir à preservação dos recursos naturais, como também para a minimização de problemas enfrentados pelos agricultores.

Muitos são os problemas e dificuldades que podem interferir na permanência dos agricultores na região do Baixo Araguaia. Dentre eles, podemos citar: falta de assistência técnica, ausência de políticas públicas de incentivo à agricultura familiar, limitações financeiras, capacitação do produtor, precariedade de infraestrutura (estradas, educação, saúde, logística), regularização fundiária, dificuldades de comercialização dos produtos.

Outro aspecto verificado no estudo foi a posição unânime dos docentes de que conceitos de *sustentabilidade* e de *agricultura familiar* devem ser inseridos no Curso de Agronomia. A maioria dos professores identifica possibilidades de desenvolver atividades e trabalhos com a temática, conforme resposta do P1: “São muitas as possibilidades de atividades e trabalhos sobre o tema, procurando despertar no aluno o desenvolvimento de tecnologias de baixo custo ou produtos de menor impacto ambiental.” P25 afirma que a temática deve fazer parte da formação acadêmica “[...] por meio de teorias e práticas; em qualquer disciplina do referido curso é possível relacionar situações com os conceitos”.

De acordo com Bampi (2010, p. 102), “é preciso evidenciar que a universidade possui um papel altamente relevante na reflexão da questão socioambiental”. Futuros egressos da graduação em Agronomia devem ter a compreensão dos problemas de ordem ambiental para que possam propor práticas que possam minimizá-los, por isso vemos a importância do educador enquanto mediador do conhecimento, e da reflexão que deve fazer de sua prática pedagógica. A partir das respostas dos docentes, foi possível verificar que alguns utilizam práticas pedagógicas com princípios de responsabilidade ambiental. P2 cita que durante o processo formativo mostra:

[...] alternativas de tecnologia sustentáveis e alternativas para pequenas propriedades, que podem ser utilizadas, principalmente em construções rurais de baixo custo e alternativas de irrigação, pois este conhecimento é indispensável para que o profissional atue de maneira coerente com os diversos tipos de público na vida do trabalho.

Alguns docentes, no entanto, dizem apresentar dificuldades em articular de forma significativa a temática em suas disciplinas. Verificou-se que 24% não apresentam questões/conteúdos referentes à sustentabilidade na agricultura familiar em suas disciplinas.

P9 manifestou que a inserção da temática somente seria possível com uma mudança do foco do monocultivo à diversidade: “somente assim a agricultura familiar encontraria espaço na agronomia. Enquanto isso não acontece, a agricultura familiar é excluída do processo de formação do agrônomo”. Verifica-se que a proposta curricular caracteriza-se pela produção do modelo do agronegócio, reproduzindo o “sistema civilizacional urbano-industrial” (BAMPI, 2010).

Não queremos dizer que o Curso de Agronomia não atenda aos diferentes modelos de produção instituídos no Baixo Araguaia; porém, acreditamos que seja necessário proporcionar em seus espaços formativos mais conhecimentos que atendam às demandas e às necessidades da agricultura familiar.

Percebe-se a necessidade de implantar espaços formativos, com momentos de capacitação e formação coletiva, pois a maioria dos docentes afirma que momentos formais, utilizadas para realizar trocas de saberes pedagógicos e científico-culturais, são pouco estimulados; esses encontros ocorrem no início do ano letivo durante a realização da Semana Pedagógica.

Muitos docentes (72%) consideram que o Curso tem contribuído para formar profissionais que se preocupem em relacionar a questão da sustentabilidade e da agricultura familiar no contexto do Baixo Araguaia.

Nesse sentido, vários docentes alegam que essa contribuição é muito significativa, visto que a maioria dos alunos são filhos de agricultores familiares e que “a proximidade dos estudantes com suas famílias, tem estimulado a aplicação das técnicas apreendidas, em seus lares” (P14).

Alguns docentes, porém, apresentaram posicionamentos divergentes ao supracitado, pois aproximadamente 20% definem que o perfil do profissional agrônomo que o curso está formando está “mais voltado ao agronegócio do que para a agricultura familiar” (P8); que o curso tem contribuído pouco para o desenvolvimento da sustentabilidade na agricultura familiar (P7).

Dentre aqueles que alegam que o curso forma futuros profissionais para exercerem suas atividades no agronegócio, P21 explica que o tema *agricultura familiar* deve ter maior visibilidade e ser inserido com maior ênfase no curso, pois não se percebe uma preocupação em relacionar a questão da sustentabilidade e da agricultura familiar. Somado a isso, acrescenta que o processo de formação o Curso de Agronomia “sacrifica a formação cultural-intelectual em nome da adequação para o mercado de trabalho; formamos servos em maior quantidade do que intelectuais” (P21).

O *campus* localiza-se em uma região em que a sojicultura encontra-se em ampla expansão, assim a luta em defesa da agricultura familiar no curso deve ser constante. Acredita-se que, ao se proporcionar visibilidade e valorização da agricultura familiar, percepções dominantes – como a dos defensores de que o trabalho rural é sinônimo de atraso e de que ideia de modernidade associa-se ao agronegócio – poderão ser revistas.

A valorização da agricultura familiar deve fazer parte da prática pedagógica docente. O educador, além de dominar conhecimentos teóricos específicos de sua área, precisa acima de tudo conhecer a realidade que o cerca, imbricar-se histórica, social e culturalmente para uma maior compreensão da realidade local, das especificidades regionais. O educador pode fazer

uso da realidade, se a conhecer, visando a uma aproximação entre teoria e prática, e trazer aos alunos exemplos concretos presentes no cotidiano.

A ausência de conhecimento da realidade local é uma das fragilidades dos docentes do Curso de Agronomia. Quando questionados sobre quais os principais problemas socioambientais da agricultura familiar no Baixo Araguaia, apenas 28% dos professores demonstram apresentar conhecimento sobre o contexto dessas famílias.

Essa constatação merece atenção, pois educadores deveriam ter conhecimento da realidade onde o curso está inserido, levando em consideração os aspectos históricos de constituição do território (região do Baixo Araguaia ocupada por indígenas, posseiros, por grandes grupos econômicos e, posteriormente, por colonos migrantes). Dessa região, na atualidade, provém a maioria dos alunos, oriundos da agricultura familiar, sendo agricultores familiares ou filhos desses trabalhadores. O município de Confresa, onde o *campus* se localiza, é conhecido como a capital dos assentamentos devido ao fato de 83% de seu território ser ocupado por assentamentos da reforma agrária (INCRA, 2009).

Propor debates sobre os problemas socioambientais do Baixo Araguaia, em momentos formativos docentes com posterior proposição no Curso de Agronomia, pode minimizar esta debilidade. Nesse caso específico, podem fazer parte desse diálogo as consequências socioambientais do processo histórico de uso e de ocupação de terras ocorridas no Território Cidadania do Baixo Araguaia, as quais geram, até hoje, muitos problemas.

Dentre as dificuldades que se apresentam na região, podem ser citadas: conflitos pela posse e uso da terra entre índios, posseiros, agricultores familiares e latifundiários; expulsão, massacre ou deslocamento de sociedades indígenas; expropriação camponesa; desflorestamento intensivo provocado pelas grandes empresas agropecuárias; perda da biodiversidade; expansão do latifúndio com grande concentração fundiária e implantação de monoculturas; manejo inadequado da terra; mau uso do solo; poluição ambiental provocada pelo uso indiscriminado de agroquímicos na sojicultura; falta de políticas de incentivo e valorização aos agricultores familiares; trabalho escravo; especulação da terra; extinção de espécies animais e vegetais, entre tantas outras.

Oferecer uma política institucional de valorização e de formação docente visando elevar a qualidade dos processos formativos no Curso de Agronomia pode ser considerado uma ferramenta para minimizar ou até mesmo superar essa fragilidade (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

A falta de participação dos docentes, no cotidiano das ações desenvolvidas pelo IFMT *Campus* Confresa, pode ser considerada uma deficiência encontrada no curso. De acordo com

os departamentos de extensão e de pesquisa, diversas são as ações desenvolvidas pelo *Campus* que contemplam a temática *sustentabilidade da agricultura familiar*; no entanto, obtivemos respostas de professores que dizem não saber quais ações são realizadas; outros citam apenas uma ou duas ações, e somente 37,5% demonstram ter conhecimento das ações que o *Campus* realiza. Entende-se que, com a participação efetiva nas atividades propostas pela instituição educacional, ocorre o verdadeiro comprometimento dos docentes. É preciso que o educador “faça parte” da instituição escola e não seja um mero expectador.

O *campus* possui um grande potencial humano e por intermédio da participação de todos, como atores sociais, é possível promover a intencionalidade do debate para a construção da identidade do IFMT *Campus* Confresa, bem como do Curso de Agronomia. Para tanto, é necessário que se compreenda a papel socioambiental da instituição e do *Campus* Confresa, que se conheçam os documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o PPC dos cursos.

Além disso, deve haver uma reflexão sobre os modelos utilizados pelos docentes em suas práticas. Enfim, a identidade será construída com o comprometimento de todos visando a mesma finalidade. Para isso, é necessário saber “onde está” e “aonde se quer chegar” com o curso, a partir da atuação coletiva dos docentes, em sua interação com os discentes, comunidade acadêmica e a sociedade, em sua diversidade, no contexto do Baixo Araguaia.

Quando questionados sobre qual a contribuição concreta do Instituto Federal e, em específico, do Curso de Agronomia, para a construção de perspectivas de superação dos problemas socioambientais, visando atingir a sustentabilidade na agricultura familiar no contexto do Território, percebe-se que há divergências entre os docentes. Parte deles (30%) diz não conhecer ou não existir contribuição, 37% afirmam que apresentam poucas contribuições, 33% consideram que o Curso de Agronomia pode contribuir significativamente; logo, há falta de constituição de um coletivo mais coeso.

De acordo com o P1:

O Curso de Agronomia tem contribuído na formação de filhos de produtores rurais, e por meio da troca de experiências de professores, alunos e produtores, vários desafios têm sido superados, tornado a agricultura da região mais sustentável. Vários alunos têm trabalhado em seus TCCs temas como o pastejo rotacionado na bovinocultura, resíduos orgânicos e seu aproveitamento; olericultura, fruticultura e produção de mudas, sistemas de bombeamento de água a baixo custo, dentre outras pesquisas.

A ambiguidade presente nesse questionamento demonstra que há uma abertura da instituição, quando 33% dos docentes vislumbram a formação agrônômica com uma proposta

de alteração da realidade socioambiental. Aqui reconhecemos a existência de educadores que lutam por uma educação superior com forte compromisso político e social e acreditam nisso.

Essa visão de abertura da instituição, no entanto, deve ser ampliada. A universidade e os educadores devem despir-se dos estereótipos educacionais de reprodução do modelo dominante. Talvez percorrendo o caminho inverso, de transmissora à receptora de conhecimentos, a universidade possa adentrar no meio rural do campesinato e, (re)conhecendo-o, possa propiciar essa transformação.

Mudanças são necessárias para que ocorra um processo de multiplicação de depoimentos como o do P7, quando questionado sobre as contribuições da instituição e do Curso de Agronomia. Esse professor manifestou que elas ocorrem:

Em diversas áreas e níveis, há contribuição: trabalhos de extensão e transferência de tecnologia, pesquisa para levantamento dos desafios, formação qualificada... O maior problema, a meu ver, é o descompasso entre a proporção das demandas e expectativas sobre o IFMT *Campus* Confresa e as atuais condições estruturais, humanas e burocráticas para atender a demanda (P7).

Um novo olhar, uma nova reflexão sobre a maneira de perceber interpretar, estabelecer relações entre o Curso de Agronomia e o meio no qual está inserido pode desestabilizar certezas e promover novas intervenções com conhecimentos que valorizem a sustentabilidade da agricultura familiar na região.

Levando-se em conta os aspectos observados, sugere-se uma reestruturação do Curso de Agronomia para que possa oferecer aos seus acadêmicos elementos de transformação intencional da sociedade. A reestruturação no Curso de Agronomia é necessária, pois, de acordo com um dos ensinamentos de Bampi (2010, p. 102):

[...] boa parte do que acontecerá no mundo e especialmente nas realidades locais terá passado, em boa parte, também pela formação nas universidades, quer seja em termos de formação profissional, de práticas profissionais e de teorias e proposições que auxiliem através de estudos, pesquisas e debates a compreensão das questões socioambientais cruciais da atualidade e de concepções e visões que auxiliem a construção de alternativas que envolvam os diversos aspectos da sustentabilidade: ecológico, social, econômico, político e cultural.

Educadores precisam ser utópicos, ousados e criativos. Somente assim poderão apostar em uma reestruturação do curso pautado em um modelo de desenvolvimento que considere a realidade da região, e “que procuram combinar atividade econômica com inclusão social e preservação ambiental” (WEISSHEIMER, 2005, p. 27).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude de a história agronômica ser muito recente em nosso país, e dos cursos de Agronomia, desde sua origem, atenderem as necessidades da classe dominante, uma mudança de paradigmas para que sobrevenha a preocupação com questões sociais, ambientais e com a sustentabilidade na agricultura familiar ocorre de forma lenta.

Considerando-se a situação socioambiental do Baixo Araguaia, e pela análise das respostas dos docentes, entendemos que as contribuições oriundas do Curso de Agronomia em relação à sustentabilidade na agricultura familiar não possibilitam aos egressos desse curso, em seu exercício profissional, contribuir intensivamente à transformação da realidade rural dos agricultores locais.

Percebe-se, no entanto, o início de um processo de mudanças paradigmáticas no Curso de Agronomia, quando constatamos ser unânime a posição dos docentes de que conceitos de sustentabilidade e agricultura familiar devam ser inseridos no currículo do curso.

Apesar de 20% dos docentes apontarem que o curso está completamente voltado ao agronegócio, da maioria não conhecer a realidade socioambiental da região, de 24% não apresentarem em suas disciplinas temas relacionados à sustentabilidade na agricultura familiar, existem educadores acreditando em uma formação compromissada com a sociedade.

Não obstante as forças antagônicas ao crescimento da agricultura familiar, existem, no *campus* pesquisado, várias práticas pedagógicas pautadas em princípios de sustentabilidade que atendem as necessidades dos agricultores familiares do Baixo Araguaia. Em contrapartida, apenas 33% consideram que o curso contribui significativamente para a construção de perspectivas de superação dos problemas socioambientais da região do Baixo Araguaia.

Por sua vez é imprescindível que o grande comprometimento dos docentes consolide-se pela busca da real identidade do *campus* e do Curso de Agronomia. A partir da percepção da identidade/finalidade, será possível sanar fragilidades apontadas nesse estudo e até vislumbrar a possibilidade de uma reformulação do curso, o qual, apesar de ser muito novo, nasceu envelhecido, servindo aos interesses da classe dominante do agronegócio, como apontam alguns docentes.

Mesmo sabendo que nenhuma estrutura universitária é perfeita, cabe uma reestruturação do curso, no sentido de promover uma educação que leve em consideração “para que” e “a quem” está sendo direcionada. Um novo projeto pedagógico deve ser pautado em uma visão social, política e ecológica da agricultura familiar, que busque atender as necessidades de trabalhadores rurais, homens e mulheres, que trabalham no campo. Além disso, o Curso de

Agronomia deve distinguir-se para atender as demandas da região do Baixo Araguaia, que se caracteriza por estar localizado em uma área de transição entre Cerrado e Floresta Amazônica, possuir milhares de famílias assentadas em mais de 70 projetos de reforma agrária.

O curso deve atender o desenvolvimento socioeconômico dos agricultores familiares da região, pautado em princípios de proteção e de conservação ambiental, promovendo a valorização de conhecimentos ecológicos tradicionais dos agricultores familiares e das sociedades indígenas. Deve-se pensar na construção de um currículo que corresponda às necessidades e às demandas dos agricultores familiares, podendo contribuir para minimizar a carência de profissionais capacitados, com o uso de técnicas adequadas às especificidades do Baixo Araguaia.

Ajustar o Curso de Agronomia para que futuros agrônomos em sua formação acadêmica recebam conhecimentos da ciência agroecológica, com a finalidade de atender as exigências e desafios de modos de produção mais sustentáveis (priorizando a agricultura familiar), é uma necessidade.

Em contrapartida, é imprescindível que todos os docentes tenham uma percepção maior do seu papel de educador crítico-reflexivo diante as dificuldades enfrentadas pela agricultura familiar e frente à grande expansão sojicultora na região. Conhecer a realidade histórica, política, cultural e educacional onde a instituição está inserida trará mais clareza aos docentes sobre a importância e o significado da agricultura familiar, como também dos problemas socioambientais do Baixo Araguaia.

Ampliar os espaços formais de discussão e de diálogo é uma observação relevante e deve fazer parte da formação dos educadores no sentido de atender ao compromisso de buscar alternativas frente à crise socioambiental contemporânea. Para tanto, é urgente a necessidade de submeter a prática pedagógica docente a uma reflexão que possibilite ampliar os objetivos a serem alcançados pelo Curso de Agronomia, redirecionando-os para a busca de modelos tecnológicos compatíveis com a sustentabilidade dos recursos naturais na agricultura familiar. Também cabe ao educador internalizar uma dimensão ambiental em sua prática pedagógica, por intermédio do uso da interdisciplinaridade, objetivando evitar o fracionamento e a superespecialização do conhecimento.

Somente assim somos levados a acreditar que a formação agrônômica poderá contribuir ao florescimento da vida no campo, pois poderá ver o meio rural a partir do olhar do camponês (agricultor familiar) que, ao se envolver com a terra, transforma-a em local de vida e existência. E essa é a lógica a qual trará validade de que a agricultura é uma cultura, é muito mais que apenas produção de bens, ou posse de terra, no sentido capitalista, é uma permanência com

cuidado na terra, um enraizamento que, tal como as raízes de uma árvore, constitui-se modo de existência e compartilha vida.

## **TEACHING PRACTICES, FORMATION IN AGRONOMY, FAMILY AGRICULTURE AND SUSTAINABILITY IN THE CONTEXT OF LOW ARAGUAIA, MATO GROSSO, BRAZIL**

### **ABSTRACT**

Studies on the contributions of the course of Bachelor of Agronomy are relevant before of major environmental impacts experienced by contemporary society that imposes the agriculture a linear operation mode. So, knowledge about educational experiences involving the theme *sustainability in family agriculture*, in agronomic training courses are very important; however, are incipient because they occur only in some case studies, in an isolated way. Investigate and analyze the contributions developed by teachers in the educational context of IFMT Agronomy Course of the *Campus Confresa*, in relation to sustainability in family agriculture in the Lower Araguaia environmental context is the goal of this study. The methodology used was characterized as descriptive, adopted the bibliographic research and approached the subject in a qualitative way. For data collection, we used the questionnaire applied to teachers. As result of the study, it was found that there is a consensus position of teachers that concepts such as sustainability and family agriculture should be inserted in the course and be connected. For the current contribution to the construction of overcoming perspectives of social and environmental problems, we can see a very wide divergence between teachers, as 30% say they do not know or does not exist contribution, 37% have fewer contributions, 33% consider that the Agronomy course can contribute significantly. These results indicate that the contributions developed in the formative context of Agronomy course in relation to sustainability in family agriculture does not offer a formation that enable the egresses of this course, in their professional exercise, contribute extensively to the transformation of the socio-environmental reality of farmers.

**Keywords:** teaching; pedagogical practices; agronomic training; family agriculture; sustainability.

### **REFERÊNCIAS**

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BAMPI, Aumeri Carlos. **Concepções, atitudes e práticas dos universitários no contexto da crise socioambiental na Amazônia mato-grossense**. 2010. 316 f. Relatório (Pós-Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BARROS, Flávio Bezerra. Etnoecologia da pesca na reserva extrativista riozinho do Anfrísio: terra do meio, Amazônia, Brasil. **Amazônica**, v. 4, n. 2, p. 286-231, 2012.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Agricultura familiar no Brasil e o Censo Agropecuário**. 2006. Brasília, set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Plano safra da agricultura familiar 2012/2013**. Brasília, jun. 2012. Disponível em:

<<http://www.incra.gov.br/index.php/noticias-sala-de-imprensa/noticias/10662-mutirao-arco-verde-aco-es-vao-beneficiar-assentados-de-confresa-mt%20%20%20disponivel%20em%2019-06-2013>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC. E-MEC. **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. Relatório de consulta textual. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Expansão da educação superior e profissional e tecnológica. 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO\\_EXPANSAO\\_EDUCACAO\\_SUPERIOR14.pdf](http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2014.

CAVALLET, Valdo José. **A formação do engenheiro agrônomo em questão**: a expectativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI. 1999. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1999.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Seminário Universidade**: Por que e como reformar. MEC/SESu, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra1.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos: **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. 4. ed. Porto Alegre, UFRGS, 2009.

INCRA. **Mutirão Arco Verde**: ações vão beneficiar assentados em Confresa (MT), 2009. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/mutirao-arco-verde-aco-es-vao-beneficiar-assentados-de-confresa-mt>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. **Projeto pedagógico de curso Bacharelado em Agronomia**. Confresa-MT, 2010.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março, 2003.

LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: PHILIPPI JR., Arlindo (Org.). **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus, 2000. cap. 2.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 07-16.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SACHS, Ignacy. Sociedade, cultura e meio ambiente. **Mundo & Vida**, 2000, v. 2, n. 1, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo, uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova.** Coimbra: Almedina e CES, 2008.

SILVEIRA FILHO, José. Saberes docentes no projeto formativo do engenheiro agrônomo no curso de agronomia da UFC em Fortaleza. **Inter Ação**, v. 37, n. 2, p. 397-416, jul./dez. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOLEDO, Victor Manuel Manzur; BARRERA-BASSOLS, Narciso. A etnoecologia: uma ciência pós-normal que estuda as sabedorias tradicionais. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 31-45, jul./dez. 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá, (Org.). **Docentes para a educação superior: processos formativos.** Campinas, SP: Papirus, 2010.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. A agenda recuperada. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. **Contribuição inicial do Comitê Brasileiro.** Brasília, 2005. 44 p. (Cadernos para a Conferência; 2).

ZART, Laudemir Luiz. **Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC): interação da UNEMAT e de movimentos sociais do campo.** 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Política Científica e Tecnológica. Instituto de Geociências. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

Recebido em 15 de dezembro de 2014. Aprovado em 18 de janeiro de 2015.