

-146

DANIEL IOSHITERU KINPARA

**ENTRE GRILOS VERMELHOS E TOUROS AZUIS:
A PERSPECTIVA CRÍTICA DO GRADUANDO SOBRE O CURSO DE AGRONOMIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Mestrado em Administração Rural, área de concentração em Administração Rural e Desenvolvimento, para obtenção do título de "Mestre".

Orientador

Prof. LUCIMAR LEÃO SILVEIRA

**LAVRAS
MINAS GERAIS - BRASIL
1997**

Ficha Catalográfica preparada pela Seção de Classificação e Catalogação da
Biblioteca Central da UFLA

Kinpara, Daniel Ioshiteru

Entre grilos vermelhos e touros azuis : a perspectiva critica do graduando
sobre o curso de agronomia / Daniel Ioshiteru Kinpara. -- Lavras : UFLA, 1997.
89 p. : il.

Orientador: Lucimar Leão Silveira.

Dissertacao (Mestrado) - UFLA.

Bibliografia.

1. Educacao. 2. Ensino superior. 3. Universidade. 4. Critica - Teoria. 5.
Desenvolvimento rural. 6. Ensino agricola. 7. Administracao rural. 8. Agronomia.
I. Universidade Federal de Lavras. II. Titulo.

CDD-378

-630.7

DANIEL IOSHITERU KINPARA


ENTRE GRILOS VERMELHOS E TOUROS AZUIS:

A PERSPECTIVA CRÍTICA DO GRADUANDO SOBRE O CURSO DE AGRONOMIA

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Mestrado em Administração Rural, área de concentração em Administração Rural e Desenvolvimento, para obtenção do título de “Mestre”.

APROVADA em 30 de junho de 1997


Prof.^a Maria Elizabete F. Ciociola


Prof. Tiago Adão Lara


Prof. Lucimar Leão Silveira
(Orientador)

AGRADECIMENTOS

O autor expressa os seus agradecimentos:

Ao CNPq pela concessão da bolsa de estudo;

Ao Departamento de Educação (DED) da UFLA por acolher a pesquisa;

Aos alunos de Agronomia da UFLA e da ESALQ que dedicaram parte de seu tempo e esforço para as entrevistas, cuja contribuição foi imprescindível e de inestimável valor;

Ao Prof. Lucimar Leão Silveira e Prof^a Maria Elizabete Fernandes Ciociola pela orientação, pelo envolvimento e pela amizade ao longo da elaboração desta dissertação;

Ao Prof. Tiago Adão Lara pela sua disposição em contribuir prazerosamente no exame desta pesquisa, além de mostrar a um agrônomo a arte de “semear”;

Ao Prof. José Ferreira de Noronha, acima de tudo um grande amigo;

Ao Tadeu, à Kelly, à Selma e ao “Seu” Laércio, pelo nosso dia-a-dia;

Aos amigos do mestrado que compartilharam os momentos de alegria e dificuldade;

Aos amigos distantes do Bror-Chail, Aron Thalemborg e Dov Tsamir, por ampliarem a minha perspectiva de mundo;

À equipe do Instituto Internacional, Yigal Szir, Sergio Gryn, Mordechai Hatzor e Mikhael Froilich, os quais se dedicam a melhorar um pouco mais a vida de outros com os seus ensinamentos;

Ao Osmar Vicente Chévez P. e Maura Ligia Zelaya B., pessoas muito queridas e que nos fazem acreditar na vida;

Ao Ivan Mondaini, pelo imenso e incondicional apoio em todos os momentos;

A todos aqueles cujos nomes não aparecem, mas que foram igualmente fundamentais para construir estes dois anos e meio que passamos juntos. MUITO OBRIGADO!

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
PREFÁCIO	ix
1. INTRODUÇÃO	1
2. CONFIGURAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	3
2.1 Introdução	3
2.2 Contexto de pesquisa	4
2.2.1 História, cultura e educação	4
2.2.2 A responsabilidade da escola	5
2.2.3 A universidade	6
2.2.3.1 A universidade brasileira	7
2.2.3.2 Instituições de ensino superior em ciências agrárias	10
2.2.3.2.1 As características do currículo	11
2.3 Objetivo	15
2.4 Metodologia	16
2.4.1 Abordagem metodológica	16
2.4.2 Procedimento metodológico	16
2.4.3 Coleta de dados	16
2.4.4 Universo e amostra	17
2.5 A disposição dos próximos capítulos	19
3. AS ASPIRAÇÕES DE VIDA	20
3.1 Introdução	20
3.2 As aspirações dos alunos	20
3.2.1 Metas concretas e objetivas	20
3.2.2 Fazer o que gosta, ser feliz e útil	21
3.2.3 Realização em outra área profissional	21

3.2.4 Atitude filantrópica	22
3.2.5 Meta religiosa	22
3.2.6 Metas econômicas	22
3.3 Um quadro interpretativo	23
4. A VISÃO DA REALIDADE BRASILEIRA	28
4.1 Introdução	28
4.2 A perspectiva do aluno	28
4.2.1 Sobre o produtor	29
4.2.2 Sobre a universidade	30
4.2.3 Sobre as empresas	32
4.2.4 Sobre si	32
4.2.5 Sobre o Governo	34
4.2.6 Sobre a agricultura	35
4.2.7 Sobre a economia	36
4.2.8 Sobre o Brasil como um todo	37
4.2.9 Sobre o mundo	39
4.3 Algumas considerações	39
5. AGRONOMIA COMO UMA ESTRATÉGIA DE AÇÃO	40
5.1 Introdução	40
5.2 A perspectiva do aluno	41
5.2.1 Sobre a fase pré-vestibular	41
5.2.2 Sobre a fase adaptativa na universidade	43
5.2.3 Sobre as oportunidades acadêmicas	46
5.2.4 Sobre o seu processo de amadurecimento	51
5.2.5 Sobre o futuro como egresso	55
6. CONFRONTOS	59
6.1 Introdução	59
6.2 A crítica por uma universidade crítica	60
6.3 Estado, Governo e Universidade	61
6.4 A “sociedade” tem a palavra	63
6.5 Decifra-me ou te devoro	66
6.6 Algumas derivações	68
6.7 Resumo do capítulo	70
6.8 Sugestões para novas pesquisas	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	78
APÊNDICES	90

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Surgimento dos cursos de ciências agrárias.....	11
TABELA 2. Disciplinas componentes dos cursos de graduação da área de ciências agrárias.	12
TABELA 3. Datas de elaboração dos currículos.....	14

RESUMO

KINPARA, Daniel Ioshiteru. **Entre grilos vermelhos e touros azuis: a perspectiva crítica dos graduandos sobre o curso de Agronomia.** Lavras: UFLA, 1997. 104p. (Dissertação de Mestrado em Administração Rural)*

A pesquisa buscou definir o nível de crítica que o curso de Agronomia vem exercitando sobre a realidade rural. Procedeu-se a entrevistas semi-estruturadas com alunos de graduação do último ano do curso de Agronomia da Universidade Federal de Lavras (UFLA), em Lavras (MG), e da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, em Piracicaba (SP), no ano de 1996. Os tópicos das entrevistas foram: as aspirações de vida; como entendem o Brasil de hoje; como pretendem realizar suas aspirações neste panorama de Brasil; como a Agronomia irá contribuir para essa realização. O número de entrevistas foi definido em função da repetição de conteúdos dentro de cada tema. Não se elaborou um “perfil médio” dos alunos, mas se construiu um mosaico interpretativo com as informações coletadas. Dessa forma, foi possível estudar as diferentes percepções de realidade que o espaço universitário é capaz de abarcar, definindo as possibilidades de crítica exercidas pela Universidade. As universidades estudadas estão “distantes” da sociedade não pela falta de atividades junto à comunidade, mas principalmente pela falta de diálogo entre professores e alunos. A sociedade está viva nos alunos, mas não é discutida junto com os professores devido à comunicação unidirecional estabelecida no cotidiano escolar. Atividades como estágios, participação em projetos de pesquisa e visitas técnicas têm contribuído de forma decisiva para melhorar a relação aluno-professor, permitindo uma postura crítica de ambos sobre si, a universidade e o mundo, primeiro passo para a busca das transformações.

* Orientador: Lucimar Leão Silveira. Membros da Banca: Maria Elizabete F. Ciociola e Tiago Adão Lara.

ABSTRACT

BETWEEN RED CRICKETS AND BLUE BULLS: THE UNDERGRADUATES' CRITIQUE PERSPECTIVE ABOUT THE AGRONOMY COURSE

The present research looked for the Agrarian Science University's criticism level over rural reality. It was applied a Topic-Focused Interview technic upon last year undergraduates in Agronomy courses at the "Universidade Federal de Lavras" (UFLA), in Lavras city, State of Minas Gerais, and at the "Escola Superior de Agricultura 'Luiz de Queiroz' ", in Piracicaba city, State of São Paulo, during the year of 1996. The follow topics were chosen to guide the interviews: what life aspirations they have; how they see Brazil nowadays; how they are going to make come true their aspirations over this Brazil's panorama; how Agronomy will help them to reach out their aspirations. The number of interviews was defined by the repetition in the interviews contents on each topic. To find out an "average student" wasn't the aim, but to build an interpretative mosaic with the collected information. Thus, it was possible to study the different reality perceptions which University's environment can keep, and so define the University's criticism amplitude. It was found that these Universities are "away" from society because there is no dialogue between students and teachers, instead of the lack of activities amidst society. Society is alive inside the students, but it can't reach out teachers because the one-way communication established between students and teachers. The training programs, the enrollment in projects carried out by the teachers, as well as technical visits, have contributed definitely to improve the relationship between students and teachers, opening a critique behavior upon themselves, upon the University, and upon the world around, first step towards transformations.

PREFÁCIO

“(...) educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando o seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.”

Paulo Freire.

Que pérola procuramos?

A questão primordial a se responder ao longo de todo o presente trabalho é como conseguir a transformação de uma realidade rural. Ao me lançar em tal indagação, não tenho a intenção de definir um *modelo* de transformação, isto é, estabelecer um ponto de partida, um de chegada e traçar um caminho entre eles. Nem tão pouco estudar “desenvolvimento” no sentido de melhoria do bem-estar social e econômico¹. A abordagem de “transformação” expressa a minha convicção que os caminhos do “o que fazer” são particulares a cada caso e que o estudo de um modelo geral seria uma abstração, necessária à compreensão, mas pouco significativo em se

¹ Diversos são os autores que se dedicaram à elaboração de modelos e políticas desenvolvimentistas na área agrícola, tais como Havens [197-?], Schuh (1975), Waterston (1979), Worsley (1981), Alves (1984), Deavers (1984), Newby (1987), Hayami e Ruttan (1988), Olivier (1994) e muitos outros.

tratando de ação sobre a realidade. Pesquisar a transformação implica em compreender mecanismos, interações, instrumentos e percepções daqueles que dela participam, isto é, as perspectivas de ação dos atores. No caso específico do meio rural, são atores os produtores, pesquisadores, técnicos, indústrias a montante e a jusante da porteira e o Estado. Contudo, estes já têm sido amplamente estudados e debatidos². O meu trabalho tem uma preocupação particular com o graduando de agronomia, “matéria-prima” básica que pode se desdobrar em qualquer um destes cinco agentes.

Antes de chegar a tal “pérola”, dois temas anteriores foram focos de meu estudo³: a possibilidade dos órgãos públicos de extensão rural promoverem a transformação; e a percepção do aluno de ciências agrárias sobre a realidade rural. Não caberia desenvolvê-los aqui. Limito-me apenas a dar um resumo geral dos achados destes dois trabalhos. Isso será necessário para responder a uma indagação que me foi muito comum quando da apresentação do atual tema: por que estudar um tema de Educação em um curso de “Administração Rural e Desenvolvimento”?

Entrevistas nas Empresas Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATERs)

Em minha primeira abordagem sobre a questão da transformação de uma realidade rural, eu acreditava que estava profundamente ligada à capacitação de extensionistas para uma ação dentro de um processo não só técnico-difusionista, mas também educativo. Através da "catalisação" de um movimento de organização das comunidades rurais, estes indivíduos organizados teriam meios de concretizarem as suas ações, definindo um processo endógeno de desenvolvimento sem uma orientação “de-cima-para-baixo”. Os órgãos públicos de extensão foram o meu primeiro alvo de estudo, pois pretendia utilizar mecanismos já existentes de intervenção, ao invés de criar um conjunto novo.

² Vide, por exemplo, a dissertação de Almeida (1995) em que se acha vínculos entre a extensão e o Estado; ou a de Cardoso (1994), identificando a inadequação entre a pesquisa produzida e o pequeno produtor; ou a de Sampaio (1995) e a sua análise sobre a relação entre a agroindústria e a geração de emprego; ou a de Silveira (1995), com o seu estudo sobre a comunicação interpessoal entre agropecuaristas, extensionistas e pesquisadores.

³ Ambos os trabalhos estão disponíveis no Departamento de Administração e Economia da Universidade Federal de Lavras (DAE-UFLA), pois fizeram parte das atividades do conjunto de disciplinas a serem cumpridas junto ao curso de mestrado.

Em julho de 1995, estive na EMATER-RJ (nos escritórios local e regional de Paraíba do Sul) e na EMATER-RS (no escritório central em Porto Alegre, no regional e local de Bagé e no local de Santana do Livramento). Procedi a entrevistas com os técnicos dos diferentes escalões destas instituições, do diretor do escritório central ao técnico extensionista de campo.

Pude verificar que a EMATER já teve uma fase em que se preocupava explicitamente com este aspecto “educativo” do produtor. O que a impede de “agir educativamente” está muito mais ligado à sua catástase de instituição pública, cujas prioridades são estabelecidas mais em função de demandas políticas (e não necessariamente de demandas das comunidades assistidas), do que à falta de um *"programa de capacitação de agentes de extensão"* (como era minha visão simplificada de início).

Outras formas de intervenção sem o Estado poderiam ser estudadas, como as Organizações Não-Governamentais (ONGs), a Pastoral da Terra ou mesmo as iniciativas de grupos de produtores que se organizam “espontaneamente” (sem ação intencional de um agente interventor). Mas o problema acabava se ampliando para o âmbito dos interesses internacionais, das ideologias e de problemas logísticos, respectivamente.

O levantamento na universidade

Procurando por novas abordagens, percebi que existiam perguntas muito anteriores à própria extensão rural. Para transformar alguma realidade é necessário conhecê-la criticamente, desvendar os mecanismos de ação sobre ela, definir metas e possibilidades (compare com a minha definição anterior de “modelo”). E quem pode realizar esta tarefa complexa de reflexão é o homem, produto e agente de sua própria realidade⁴. Nasce aqui a minha preocupação com a universidade e sua vertente crítica. Como estou lidando com a realidade rural, detive-me no estudo das universidades com atuação na área de ciências agrárias.

Fiz um breve levantamento histórico sobre o papel destas universidades, um estudo dos currículos e suas modificações e uma caracterização do discente da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Procedi um trabalho de levantamento prospectivo junto ao alunado da UFLA a partir de um universo de 110 alunos do dois últimos períodos dos cursos de ciências agrárias do

⁴ Será um retorno ao humanismo como alardeia Lara (1996)?

ano de 1995 (60 alunos responderam ao meu questionário). Esse questionário permitiu identificar a predominância de uma orientação produtivista-difusionista nos alunos.

O que me preocupou neste tipo de constatação foi a visão limitada do aluno sobre o seu papel, restringindo-se à dimensão técnico-profissional. Vem a pergunta: o que se passa na universidade para que isso aconteça?

Os cursos de agronomia

O estudo sobre universidade comporta diferentes perspectivas de análise. Nesta pesquisa, escolhi o aluno por crer que ele melhor representa o complexo de configurações da universidade (políticas de ensino, greves, qualidade de curso e professores, dotações orçamentárias, metodologias pedagógicas, infra-estrutura, etc.). É como a amostra de sangue: a sua análise pode esclarecer sobre o estado do paciente.

O curso que escolho é o de agronomia. Os alunos deste curso serão alguns dos produtores, alguns dos extensionistas, alguns dos empresários e técnicos das agroindústrias e indústrias de insumo, alguns dos secretários de agricultura e, quiçá, ministros que desenvolverão as políticas agrícolas deste País. Considerando as responsabilidades que se depositam em seus ombros e a expectativa que temos deles como homens conscientes de si como “produtos de realidade” e como “atores” dessa mesma realidade, é que me lanço à presente pesquisa.

Estudar a universidade sob a perspectiva de “Educação” foi consequência de muita reflexão ao longo do curso de mestrado em Administração Rural da UFLA. As leituras, as entrevistas, as discussões em classe, as monografias, todas elas foram estimuladoras de diferentes questionamentos que me permitiram chegar a este tema partindo de uma perspectiva de “Administração Rural e Desenvolvimento”.

Espero desta forma estar sinalizando aos leitores que toda pesquisa é um processo contínuo de reflexão. E como tal, mesmo dispo de um começo definido, de maneira alguma implica em um fim conclusivo.

1. INTRODUÇÃO

A matriz de idéias deste trabalho é a preocupação com a questão do desenvolvimento. Nesta pesquisa, promover desenvolvimento é entendido como promover transformações. Não tem o sentido de melhoria de um estado inferior para um estado superior de coisas por meio de um modelo de desenvolvimento. Destarte, o foco desta pesquisa é a procura dos mecanismos de promoção dessas mudanças e não a definição de um caminho de desenvolvimento ideal para uma sociedade ou situação.

Sobre a temática de mecanismos de transformação, debruçou-se Gramsci (1995) com suas leituras de Marx. Para ele, é através da educação e da política que se pode criar a "vontade coletiva" para a mudança da realidade: a educação com o papel de criar intelectuais orgânicos⁵, aqueles que geram a idéia de consenso; e, a política, o meio de concretização prática (história) dessas idéias (filosofia) através do convencimento de pessoas.

Num outro contexto está Habermas com seus estudos sobre as estruturas da comunicação (Freitag e Rouanet, 1980). Ele demonstra como a inibição do processo de comunicação leva ao não questionamento de determinados temas, os quais poderiam criar as aberturas de discursos problematizadores que desestabilizariam os sistemas de poder existentes. E o modo como ele propõe que ocorra esse questionamento é a "re-simbolização" de conteúdos não questionados, num processo autônomo de auto-reflexão, de re-conscientização, uma "terapia" de neutralização ideológica. Dessa forma, os indivíduos seriam capazes de estabelecer um "discurso

⁵ Devemos compreender que o intelectual gramsciano não é um "letrado" necessariamente. A educação da qual falo é a de visão crítica de mundo, como procurou fazê-lo Gramsci com a Escola do *Ordine Nuovo*. Recomenda-se a leitura do livro "A Escola de Gramsci" de Paolo Nosella.

prático” capaz de elaborar as bases de um novo consenso, necessário ao estabelecimento das transformações.

Gramsci e Habermas convergem para a necessidade de consenso ao redor de uma idéia de mudança.

O consenso é fruto de um debate crítico. Portanto, como engendrar críticos? Reclamam sobre as instituições educadoras essa intrincada tarefa. Esse passa a ser o grande elemento de discussão deste trabalho: a universidade como instituição social, representando um dos alicerces da transformação.

O fato novo deste trabalho está em procurar compreender a contribuição crítica da universidade, com atuação na área de ciências agrárias, para o processo de transformação do meio rural brasileiro. A universidade será estudada sob a perspectiva do aluno de graduação dos cursos de agronomia.

2. CONFIGURAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

2.1 Introdução

Num contato preliminar com os alunos do curso de agronomia, foi generalizada a afirmação entre eles de que “*eu (aluno de agronomia) me sinto despreparado para o mercado de trabalho*”. Dessa afirmação nasce o problema de pesquisa. Três elementos podem ser distinguidos nessa afirmação: a idéia sobre si como aluno de uma universidade, a noção de preparo/despreparo e a percepção imediata de mundo como mercado de trabalho. A riqueza dessa afirmação está na evidência da percepção crítica do aluno necessária para a elaboração da consciência do que é (a universidade é “fraca”), do que deveria ser (um técnico competente adequado às demandas do mercado de trabalho) e da estratégia de ação (o curso de agronomia). É sobre esses três elementos que a pesquisa se estrutura. Os temas das entrevistas foram elaborados a partir desses elementos, pois se admite uma relação entre a crítica exercitada pelos alunos e o espaço de crítica que a universidade proporciona. E é esse espaço de crítica do meio universitário que balizará as possibilidades de ação consciente da universidade para a transformação da realidade.

Proceder-se-á uma breve revisão de literatura sobre a universidade para que se compreenda historicamente como vem evoluindo. Com base na problematização elaborada e na contextualização histórica, desenvolver-se-á o objetivo, as técnicas de análise, os métodos de coleta de informação e as características da amostra. Munido deste conjunto de estudos é que se lançará à análise das falas.

2.2 Contexto de pesquisa

A seguir, definiu-se a relação história-cultura-educação, o papel das escolas no processo educativo, o papel da Universidade, uma caracterização da universidade brasileira, uma caracterização da universidade com atuação na área de ciências agrárias e do currículo de seus cursos.

2.2.1 História, cultura e educação

Britto (1991) define a educação como forma de dotar o indivíduo de uma série de ferramentas que o torna mais capaz de se adaptar à sociedade. Ele aponta para uma série de dificuldades para que isso venha a se concretizar. Dentre elas, ele destaca:

- a “demora” que existe para que se sinta o efeito do investimento em educação;
- a dificuldade de medir o retorno-produtividade;
- as prioridades que o Governo estabelece, pois *“o crescimento do complexo econômico pode processar-se sem o requisito de investimento substantivo em educação”*.

Britto (1991) recorre a uma explicação econômica para o problema da educação. Afirma este autor que a crise econômica é a origem do pequeno investimento em educação. Esta crise geraria uma expansão demográfica ampliando o número de não assistidos (o autor não discute como isso ocorre); concomitantemente, o progresso dos meios de comunicação de massa geraria protestos pela conscientização das massas sobre a restrição dos benefícios sociais às camadas privilegiadas; ambas as situações gerariam tensões sociais, que drenariam recursos para a sua solução, tirando também a prioridade da educação, implicando em menores investimentos nesta área.

O autor evidencia que as soluções para este problema são bastante distintas para os países pobres e para os países ricos. Enquanto os primeiros estão defronte de um situação de distorções estruturais e conjunturais, onde se discutem carências extremas de sobrevivência e paz comunitária, os países ricos procuram soluções objetivas para os riscos de concorrência e hegemonia. Lima (1984) demonstra que não só o investimento fica balizado por esta distinção, como também a própria direção do processo educativo. Ela afirma que *“numa população*

paupérrima, a sobrevivência pode ser necessidade tão premente que o processo educativo se transforme em mero treinamento em técnicas produtivas”.

Britto (1991) apresenta o componente histórico-cultural como indissociável da educação. Histórico na medida que a cultura se faz ao longo de um espaço de tempo seqüencial e cultural porque a educação é um processo social de compartilhamento de valores, crenças e conhecimento.

Morande citado por Britto (1991) afirmou que “*a cultura é história, com referência espaço-temporal dos seus sujeitos*” e, portanto, “*não há modelística que sirva neste caso*”. Cada povo tem uma história e, portanto, uma cultura própria que não pode ser “modelada”, não existindo padrões de educação a serem seguidos de forma genérica. Ou seja, não há como definir modelos educacionais (Britto, 1991).

2.2.2 A responsabilidade da escola

A escola aqui será considerada como a instituição educadora de maneira geral e, nesse sentido, incluir-se-á a universidade como uma “escola”.

Güenther e Combs (1970) dão uma enorme contribuição para o entendimento da escola e o seu papel no desenvolvimento do cidadão.

Ao descreverem algumas dificuldades com que se tem que lidar no dia-a-dia da escola, Güenther e Combs (1970) demonstram como o aluno é levado a crer no “déficit” ao invés de na “fatura”, o que implica num comportamento de competição ao invés de cooperação. Os autores entendem que educação é questão de apreensão de conhecimento e de comportamentos.

Güenther e Combs (1970) explicam ainda que a escola desempenha importante papel na construção do campo perceptual do indivíduo. O seu autoconceito é “preparado” para filtrar a realidade na medida que enriquecem ou empobrecem as suas percepções. Com base nisso, pode-se então compreender como a escola desempenha importante papel na difusão de conhecimentos, na determinação de comportamentos e na definição da amplidão do campo perceptual do indivíduo pelo autoconceito.

Nesse sentido, a responsabilidade da escola é muito grande, pois o poder de definir a orientação do indivíduo também o é. Porém, não se quer dizer que o aluno seja passivo na

interpretação da realidade e na sua capacidade de julgamento do que é ou não é bom para ele mesmo.

E a escola pública carrega um fardo ainda maior ao ter que servir aos interesses de toda uma população. Estando ligada ao Estado e sujeita a um Governo de elites dominantes, é muito difícil não se pensar na possibilidade dos interesses dessa elite permearem e mesmo definirem a orientação da escola. Ianni (1976) explica que em “*sociedades capitalistas, a ideologia da classe dominante em geral informa, influencia e predomina no pensamento das outras classes sociais*”. A escola é instrumento de poder e tende a atender interesses diversos dos que ela própria expressa, de seu corpo discente, de suas pesquisas, ou de sua "consciência universitária".

2.2.3 A universidade

A universidade é concebida como local privilegiado para a transmissão de saberes e, como descrito por Humboldt e Schleiermacher citados por Habermas (1993), um local livre das pressões religiosas e da Igreja, do Estado e da burguesia para gozar de autonomia para constituir um “Estado de Cultura”. Uma “sociedade ideal”, utópica. Tudo isto para exercer a neutralidade científica com sua reflexão racional e apolítica.

Por sua vez, o mundo tem sofrido dramáticas transformações que vão das revoluções com a tecnologia da informação (informática) e a biotecnologia, às crescentes preocupações com o meio ambiente⁶ e a globalização de capitais. E estas mudanças, obviamente, tem impactos generalizados. A pauperização crescente de uma grande massa de indivíduos, alijando-os do processo produtivo, talvez seja a mais grave. E esta pauperização não surgiu nem se restringiu ao meio urbano-industrial, pelo contrário, tem suas mais profundas raízes no meio rural. O favelado da cidade foi o agricultor ou o filho deste agricultor do campo. Nesse sentido, não há, a bem da verdade, meios de dicotomizar entre rural e urbano (Williams, 1989).

A universidade pende entre essa diretriz utópica e a das transformações da Modernidade. Vê na aplicação tecnológica a razão de sua existência e a faz respaldada na sua proposta de neutralidade. Responde aos anseios da “sociedade” e se torna uma realocadora de mão-de-obra entre as especialidades. Aquilo que Gramsci temia, tornar as escolas máquinas de formação de

⁶ Capra (1990) já mostrava isso em seu livro **Ponto de Mutação** ao afirmar que é “*bastante claro que a expansão ilimitada em um meio ambiente finito só pode levar ao desastre*”

mão-de-obra, aconteceu. O papel da Universidade como *locus* de crítica é relegado a planos inferiores e admite-se para si uma posição reativa diante dos fatos. Por que se diz que a universidade está “distante da sociedade” se ela cumpre aquilo que lhe pedem? Aí está uma das faces da crise.

2.2.3.1 A universidade brasileira

A Universidade brasileira surge na década de 1930 e é marcada por dois momentos, segundo Gadotti (1992):

- uma 1ª fase, que compreende o período de 1930 a 1945, caracterizado por um período oligárquico, onde a educação era nitidamente elitista;
- e uma 2ª fase, de 1945 a 1964, desenvolvimentista, marcada por grande aporte de capital estrangeiro, onde as aspirações anti-populista giravam em torno de empresários que lutavam contra as oligarquias. Nasce aqui uma universidade autoritária, na qual o governo militar troca o populismo pelo autoritarismo.

Fernandes citado por Romanelli (1978) detecta duas outras fases após 1964:

- uma em que o Governo “*defendeu os interesses dos estratos conservadores manipuladores da cátedra contra a ofensiva de professores e estudantes que advogavam a reforma*”;
- e outra em que muda de tática, quando percebe que “*a extinção do antigo padrão de escola superior não ameaçava o status quo*” e realiza a “reforma da Universidade” expressa na lei 5.540/68.

Romanelli (1978) mostra que as transformações que ocorreram na universidade se deram mais em função: 1) da descoberta de que a modernização da universidade não representava nenhum perigo à estrutura de poder; 2) e pela pressão do movimento estudantil para a mudança. Esta “mudança” criou uma “*complexidade administrativa e uma intrincada teia de mecanismos de controle dentro e fora da Universidade que a tornou mais conservadora na sua estrutura geral do que a do antigo modelo.*”

Freitag (1980) vê a universidade como “*processos de reprodução e perpetuação das estruturas de classe da sociedade brasileira contemporânea*”, “*facilitados pelos mecanismos*

seletivos da escola e pelos respectivos sistemas". Ou seja, entende a universidade como uma instituição elitista ou, vista de outra maneira, como uma forma de manutenção da estrutura de poder dentro de uma lógica capitalista, reafirmando assim as posições presentes nas fases estabelecidas por Gadotti (1992).

Vieira (1989) também reconhece na universidade um saber elitista, alienante, representando o saber de classes dominantes. Ele entende a atual universidade como um treinamento dos filhos das classes-dominantes para a auto-reprodução desta classe. E isso se torna mais sério na medida que se considera a importância e peso desta instituição. De toda a pesquisa desenvolvida no País, 80% dela provém de universidades. Também em relação à pesquisa, a universidade é, portanto, uma questão estratégica do Estado.

Estudando da formação do 1º, 2º e 3º graus, Freitag (1980) elucida a função destes níveis de educação. O 1º e 2º graus destinam-se a formar um profissional de nível médio, principalmente através dos cursos técnicos de 2º grau, para atender aos desejos de ascensão das classes mais baixas e evitar que façam os cursos de 3º grau, deixando-os para as classes média e alta. Já no 3º grau, Freitag (1980) vê as instituições oficiais como núcleos dinâmicos de desenvolvimento, enquanto as particulares serviriam para aliviar a demanda por essas instituições. Os cursos particulares dariam conta dos excedentes de contingentes provindos de classes aspirantes ao ensino superior, relegando a essas instituições áreas superadas e tradicionais, logo, à formação de profissionais tradicionais.

Eis a "sociedade" para a qual a universidade tem respondido. Na verdade, a uma pequena parte da sociedade. Para aqueles que não pertencem às elites, a universidade permanece "distante" da sua realidade, uma vez que ela se volta aos interesses das classes altas.

Entretanto, observam-se algumas mudanças nesses chamados centros de excelência em pesquisa.

Para Goldemberg (1996), as Pontifícias Universidades Católicas (PUCs), que constituem uma das maiores redes privadas de ensino superior no Brasil, já têm se sobressaído em pesquisa de excelência em algumas áreas especializadas. Está ocorrendo uma estagnação no número de universidades públicas e um crescimento vertiginoso de pedidos de faculdades particulares para se tornarem universidades, o que lhes daria, segundo Goldemberg (1996), a única coisa que lhes faltam que é a autonomia de montarem os seus próprios cursos (autonomia didático-científica).

São 140 pedidos de reconhecimentos de universidades privadas já encaminhados ao Governo (Goldemberg, 1996).

Fávero (1989) estudou esta situação “generalizada” da universidade e identificou os seguintes pontos:

- crescimento desordenado e até estimulado de universidades particulares;
- falta de estabilidade orçamentária nas instituições universitárias;
- descompasso entre as pesquisas produzidas e as exigências do País;
- fragilidade e descontinuidade dos programas de ensino e pesquisa;
- currículos defasados, fragmentados e pouco flexíveis;
- traços de corporativismo em todos os níveis e segmentos universitários;
- e estrutura de poder centralizadora e conservadora.

As universidades públicas têm sofrido com a limitação de recursos. São destinados R\$ 3 bilhões por ano para as 39 universidades federais existentes no país, sendo que 90% destes recursos é destinado ao pagamento de pessoal. No caso da USP, Unicamp e Unesp, elas recebem quase 10% do ICMS arrecadado em São Paulo (Goldemberg, 1996).

Além da falta de dinheiro, Gadotti (1992) aponta para a falta de recurso humano para essas universidades. Afirma ainda que a falência da universidade ocorreu: pelo fortalecimento do poder do Estado em intervir nas instituições de ensino; pela diminuição do seu potencial crítico; pelo impedimento do trabalho de pesquisa e da ação sobre as reais necessidades da população (atrelando as universidade aos interesses das grandes empresas); pela redução das verbas destinadas à educação; e pela sua mercantilização (a universidade está sendo coagida a gerar seus recursos). É notável como estas medidas descritas por Gadotti (1992) evidenciam o que o sistema de ensino tem sofrido nos últimos quase trinta anos de uma política educacional mantenedora do *status quo*.

Em 1965, o então ministro da educação Raymundo Moniz de Aragão entregou a responsabilidade de “reformular a estrutura da universidade brasileira” a um grupo de especialistas norte-americanos. Encabeçava o grupo o Prof. Rudolph Atcon, da Universidade de Houston. Em seu relatório, ele apontou três deficiências:

- a falta de uma filosofia educacional, de uma ideologia;

- a falta de autonomia. Pregava-se a transferência da universidade para a responsabilidade da iniciativa privada;
- e a necessidade de uma reformulação administrativa, com a eliminação da interferência estudantil.

Esta era uma forma clara de atrelar o sistema educacional e a universidade ao desenvolvimento econômico dependente (*Modelo de Dependência*) imposto para a América Latina pela política econômica americana.

Isto evidencia uma dimensão ainda maior do problema da universidade. Quando Vieira (1989) afirma que “*saber é poder*”, percebe-se, então, que além da universidade se prestar a uma dominação de elites brasileiras, ela foi, também, meio de dominação externa. A “*importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento*” (Vieira, 1989). Portanto, detendo-se o controle da educação, determina-se quem terá o poder.

2.2.3.2 Instituições de ensino superior em ciências agrárias

A criação dos cursos superiores na área de ciências agrárias remonta ao final do século passado (TABELA 1), constituindo um marco o curso de agronomia na Imperial Escola Agrícola da Bahia em 15 de fevereiro de 1877 (Capdeville, 1991). Esta escola surgiu em torno da necessidade de proceder a estudos sobre a exploração de terras em áreas tropicais para criar um corpo de conhecimento eminentemente técnico. Não se refuta, claro, o aspecto político da vinda da Família Real. Coube ao profissional de Ciências Agrárias a tarefa da pesquisa e difusão de sua pesquisa (muito mais da difusão, já que grande parte da pesquisa era realizada nos grandes jardins botânicos tropicais criados na Europa). Portanto, a preocupação da universidade era instrumentalizar o indivíduo para sua função como técnico-pesquisador e difusor.

Aparentemente, as universidades têm mantido esta postura de formar técnicos para a pesquisa e difusão de tecnologia. Observando-se os currículos dos diversos cursos da área de ciências agrárias (TABELA 2), nota-se a permanência e priorização da formação técnica dos profissionais (Brasil, 1981).

TABELA 1. Surgimento dos cursos de ciências agrárias

<i>DATA</i>	<i>CURSO</i>
15 de fevereiro de 1877	Agronomia, Imperial Escola da Bahia
1913	Medicina Veterinária, Rio de Janeiro
1960	Engenharia Florestal, Viçosa (MG)
1966	Zootecnia, Uruguaiana (RS)
1973	Engenharia Agrícola, Pelotas (RS)

FONTE: Capdeville (1991)

Em 1990, O Brasil contava com cerca de 72 cursos de Agronomia, 43 de Veterinária, 14 de Engenharia Florestal, 16 de Zootecnia e 8 de Engenharia Agrícola (Capdeville, 1991).

Entre 1877 e 1960, foram criados cerca de 30 cursos de agronomia e, entre 1961 e 1989, mais 43 novos cursos, sendo um posteriormente desativado.

2.2.3.2.1 As características do currículo

Há uma crença de que o “distanciamento” da Universidade poderia ser resolvido pela adequação dos conteúdos curriculares às necessidades da sociedade.

Em 1981, a Comissão de Especialistas de Ensino de Ciências Agrárias (CECA) elaborou um trabalho de levantamento junto a 44 instituições de ensino superior da área de ciências agrárias sobre a reformulação curricular. Procurou-se sugerir currículos que incorporassem as opiniões de profissionais, que já atuavam na área, sobre a formação mais adequada. Foram 24 órgãos consultados que abarcavam entidades de classe, representantes de conselhos profissionais, entidades formadoras e profissionais em geral. Este levantamento surgiu em função de uma preocupação dos profissionais quanto à multiplicação dos cursos e à proliferação de novos cursos.

TABELA 2. Disciplinas componentes dos cursos de graduação da área de ciências agrárias.

matérias	sub-área I				sub-área II	sub-área III
	Agronomia	Engenharia Florestal	Engenharia de Pesca	Zootecnia	Engenharia Agrícola	Medicina Veterinária
Matéria de formação básica	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Estatística • Física • Química • Desenho • Processa/o de dados • Ciências biológicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Estatística • Física • Química • Desenho • Processa/o de dados • Ciências biológicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Estatística • Física • Química • Desenho • Processa/o de dados • Ciências biológicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Estatística • Física • Química • Desenho • Processa/o de dados • Ciências biológicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Estatística • Física • Química • Desenho • Processa/o de dados • Ciências biológicas • Mecânica • Eletricidade • Fenômenos de transporte • Resistência de materiais 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Ciências morfológicas • Ciências fisiológicas • Química • Microbiologia • Imunologia • Parasitologia • Genética
Matérias de formação geral	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências sociais • Ecologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências sociais • Ecologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências sociais • Ecologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências sociais • Ecologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências sociais • Ecologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências sociais • Ecologia
Matérias de formação profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Solos • Topografia • Climatologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Solos • Topografia • Climatologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Oceanografia e limnologia • Topografia • Climatologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Solos • Bioclimat. animal • Higiene rural 	<ul style="list-style-type: none"> • Solos • Topografia • Hidrologia aplicada 	<ul style="list-style-type: none"> • Anatomia patológica • Clínica • Cirurgia

Continua...

TABELA 2, Cont.

matérias	sub-área I				sub-área II	sub-área III
	Agronomia	Engenharia Florestal	Engenharia de Pesca	Zootecnia	Engenharia Agrícola	Medicina Veterinária
Matérias de formação profissional	•Fitossanidade	•Proteção florestal	•Máquinas e motores	•Máquinas agrícolas	•Sistemas de produção agrícola	•Reprodução
	•Mecanização agrícola	•Mecanização e exploração florestal	•Resistência dos materiais de pesca	•Instrumentos zootécnicos	•Mecânica agrícola	•Medicina veterinária preventiva e saúde pública
	•Irrigação e drenagem	•Estruturas de madeira	•Matéria-prima pesqueira	•Produção animal	•Sistemas de irrigação e drenagem	•Inspeção e tecnologia de produtos de origem animal
	•Construções rurais	•Silvicultura	•Investigação pesqueira	•Fisiologia da reprodução	•Estruturas rurais	•Produção animal
	•Produção vegetal	•Silvimetria	•Pesca	•Melhora/o animal	•Eletrificação rural	•Nutrição animal
	•Produção animal	•Conservação de recursos renováveis	•Navegação	•Economia rural	•Processamento de produtos agrícolas	•Economia rural
	•Tecnologia de produtos agrícolas	•Tecnologia dos produtos florestais	•Aqüicultura	•Extensão rural	•Economia rural	•Extensão rural
	•Economia rural	•Manejo florestal	•Microbiologia e beneficiamento de produtos de pesca			
	•Extensão rural	•Economia florestal	•Economia pesqueira			
			•Extensão pesqueira			

FONTE: Brasil, 1981.

Do rol de modificações sugeridas por esses profissionais, destacam-se 5 grandes tópicos:

- que se incluísse como matéria obrigatória “Ética Profissional”;
- que também se introduzisse “Metodologia da Pesquisa”;
- uma disciplina ligada à questão do Receituário Agrônômico;
- discorrer sobre as entidades formadoras e as atribuições profissionais;
- obrigatoriedade dos estágios⁷.

Na TABELA 3, as informações que mais chamam a atenção são as datas em que foram criados os currículos hoje vigentes. O de Agronomia, que sofreu mais recentemente uma reforma, possui 20 anos. Entretanto, as bases dos cursos têm permanecido intocadas e sem um mecanismo claro de reformulação.

Além disso, estabelece-se um currículo único que não leva em conta as particularidades regionais (produção predominante, aspectos sócio-culturais, disponibilidade de recursos na região) da escola (Olinger, 1984a).

TABELA 3. Datas de elaboração dos currículos

Carreira	Data
Medicina Veterinária	16 - out - 1962
Engenharia Florestal	13 - nov - 1964
Zootecnia	04 - jul - 1969
Engenharia de Pesca	04 - abr - 1972
Engenharia Agrícola	08 - ago - 1974
Agronomia	22 - jan - 1975

FONTE: Brasil, 1981.

Em 1984, o presidente da então EMBRATER conclamava a “participação de representantes dos serviços de pesquisa, extensão e assistência técnica, de áreas oficiais e privadas, de cooperativas e sindicatos de agricultores e empresas agropecuárias” para ajudarem

⁷ Concluíram que é algo necessário e positivo, mas difícil ou impossível de ser implantado de forma ampla a todos.

na “*formação e aperfeiçoamento dos profissionais de ciências agrárias*” (Olinger, 1984b). Não seria um grande passo para a educação de nível superior se perguntassem também ao aluno o que ele pode “oferecer”?

2.3 Objetivo

Desta revisão, pode-se compreender que a educação está intimamente ligada a componentes históricos e culturais que dificultam a definição de modelos genéricos de educação.

A escola tem desempenhado papel fundamental na sociedade como local no qual o processo educativo ocorre de forma intencional. As escolas, as públicas em especial, são instrumentos de poder do Governo. Os Governos definem para as escolas os conteúdos e conhecimentos a difundir, influencia comportamentos dos agentes educadores e direciona o próprio campo de percepção do indivíduo.

A história da universidade brasileira em especial guarda fases de repressão ideológica, confirma a sua tendência elitista e agora reproduz em si e reforça um estado de crise financeira, ideológica e intelectual (recursos humanos).

Em específico no caso dos cursos da área de ciências agrárias, está-se diante de currículos definidos há mais de 20 anos. A elitização do ensino e a “neutralidade científica” refletem-se em ensino técnico com orientação difusionista. Muito mais do que ratificar a inadequação de tais conhecimentos, evidencia a insuficiência do debate e da crítica sobre tais conhecimentos e a falta de mecanismos de reavaliação e modificação, não só dos currículos, mas dos próprios cursos.

A universidade está em crise, o que demonstra que a crítica existe e há de alguma forma espaço para ela. O objetivo desta pesquisa é compreender como pode subsistir crítica em uma universidade que historicamente é elitista e que se justifica na “neutralidade científica”. E o intuito deste trabalho é fazê-lo através da visão dos graduandos de agronomia.

2.4 Metodologia

2.4.1 Abordagem metodológica

A crítica exercitada pelos alunos está expressa nas falas em torno dos elementos do objeto de estudo (eu, universidade, mercado). Para a análise das falas, requer-se um enfoque dialético nos termos definidos por Lara (1988), na qual se procura pensar a totalidade e não parcelas da realidade. Estas relações tratam sobretudo de processos, pois, como Gastal (1988) explica, *“o critério de verdade de uma teoria (...) é o modo como a teoria se desenvolve e estrutura, se sistematiza e se consolida. Não é o êxito ou o fracasso da sua aplicação num campo real que vai ser julgado, mas, sim, a forma como ela se imobiliza e se repete, se dinamiza e inova ou, ainda, o modo como ela se pratica a si mesma.”*

A presente pesquisa tem uma abordagem nos termos definidos por Lara (1988), com um caráter descritivo definido por Triviños (1987).

2.4.2 Procedimento metodológico

A obtenção de informações se deu por entrevistas que penetraram na história de vida do aluno para buscar em seus conteúdos a compreensão dos diferentes motivos para estarem em um curso de agronomia. Dessa forma, foi possível compreender a amplitude de “ofertas” da universidade, a qual se corresponde ao “espaço de repensar” que ela oferece.

Assim, a pesquisa se desenvolve também com procedimentos do método histórico e estruturalista, como definidos por Lakatos e Marconi (1995).

2.4.3 Coleta de informações

A coleta de informações deu-se por observação direta intensiva (Lakatos e Marconi, 1995), através de entrevistas semi-estruturadas (Triviños, 1987), muito similares às “entrevistas temáticas” (*Topic-Focused Interviews*), como descritas por Casley e Kumar (1989), baseadas em um roteiro de temas a serem abordados. A entrevista foi escolhida por ser uma forma de fazer com que as pessoas falem delas mesmas (Madge citado por Stacey, 1977).

Foram abordados os seguinte temas com os alunos:

1. quais são as aspirações de vida;
2. como entende o Brasil de hoje;
3. como, dentro desse panorama de Brasil, pretende realizar as suas aspirações;
4. de que modo a agronomia vai contribuir para essa realização.

O primeiro tema possibilitou estabelecer o entendimento das metas do graduando. O segundo procurou identificar as suas concepções de mundo. Estabelecido este pano de fundo, o terceiro tema abriu espaço para a descrição de estratégias para atingir as metas aludidas dentro desse painel de mundo, no qual se imaginou que a universidade estivesse inserida. Caso isso não ocorresse, o quarto tema permitiu ao entrevistado refletir sobre a universidade.

As entrevistas foram gravadas e depois transcritas integralmente para análise e interpretação de conteúdo. Por serem os alunos jovens e de nível superior, não houve inibição no uso do gravador nem a necessidade de linguagem mais elaborada. O primeiro entrevistado foi escolhido aleatoriamente. O seguinte foi sugerido pelo próprio entrevistado, com a condição de que fosse o mais diferente possível dele em suas opiniões (na sua própria perspectiva). Conforme um novo tema era sugerido pelo entrevistado e se mostrasse com possibilidade para apontar novos caminhos, permitiu-se a derivação. Os temas que se mostraram mais ricos nas entrevistas foram explorados com mais profundidade. Quando o conteúdo das entrevistas passavam a ser repetitivos, foi dada por finda a coleta de informações. Garantiu-se ao entrevistado o sigilo da entrevista utilizando *pseudônimos*. As falas foram empregadas textualmente na pesquisa. A opção de registro obedeceu ao critério de identificação de novos conteúdos e não de significância estatística.

2.4.4 Universo e amostra

O universo de alunos correspondeu a todos os alunos de graduação que estavam no último ano do curso de agronomia no ano de 1996. Isso implica em ter alunos há cinco anos como alunos há dez anos no curso (tempo para jubileamento). As universidades escolhidas foram a Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ/USP), mantida pelo governo do estado de São Paulo, e a Universidade Federal de Lavras (UFLA), sediada na cidade de Lavras, Minas Gerais, e mantida pelo governo Federal. A escolha dessas universidades deveu-se a

questões de proximidade geográfica, facilidades na coleta de informações, disponibilidade de contatos com alunos, característica pública de ambas, tradição no ensino e possibilidade de efeitos concretos dos resultados deste trabalho nas duas instituições. A ESALQ/USP é centro de referência no ensino em ciências agrárias a nível nacional e, a UFLA, a nível estadual. Foram realizadas 14 entrevistas na ESALQ e 5 entrevistas na UFLA.

A caracterização dos alunos pelos candidatos ao concurso vestibular é eficiente para descrever o aluno de agronomia.

Segundo levantamento da FUVEST publicado no jornal Folha de São Paulo de 13 de fevereiro de 1995, a maioria dos candidatos (26%) tinha 18 anos. Somando os percentuais do candidatos com 17 anos (21%), 18 e 19 anos (17%), tem-se um total de 64% dos candidatos na faixa entre 17 e 19 anos. Não há dados adicionais sobre os alunos da Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz". O levantamento existe mas os dados não foram compilados.

Em levantamento realizado pela Comissão Permanente de Vestibular da Universidade Federal de Lavras (COPEVE-UFLA), constatou-se, em relatório de julho de 1994, que 80,16% dos candidatos estava na faixa de 16 a 20 anos.

No caso da UFLA, que é uma universidade eminentemente de cursos na área de ciências agrárias, temos que 75,37% (segundo o mesmo relatório citado) dos candidatos reside em zona urbana, sendo que 50,03% dos candidatos é de origem do estado de São Paulo. 71,16% frequentou o "cursinho" (cursos preparatórios para o vestibular), pois 42,83% do total de candidatos (maioria) alega que o "colégio não [os] preparou adequadamente". Este mesmo candidato diz que não trabalhava à época do vestibular (72,79%), que não tinha nenhuma renda mensal (69,53%) e que, se classificado no concurso vestibular, viveria de mesada de pais ou parentes (59,02%). 83,47% dos candidatos não usa nenhum tipo de programa de computador e 85,44% não tem o equipamento. A metade dos candidatos (50,09%) não têm nenhum domínio de língua estrangeira.

Estes dados apontam algumas características comuns aos alunos da UFLA: candidatos jovens, de zona urbana não mineira, que se sentem mal preparados pelo colégio, não possuem e nem pretendem ter renda própria durante o curso, não tiveram contato com a "informática" e sabem apenas português.

Olinger (1984b) não via com bons olhos essa entrada massiva de “alunos urbanos” e acreditava na necessidade do retorno da “lei do boi” (50% das vagas se destinavam a candidatos residentes em zonas rurais). O que há de mais interessante é constatar que o fato de existir alunos provenientes das cidades em maior número que do campo já acontecia há mais de 12 anos. E as causas para isso parecem ser as mesmas apontadas por Olinger: acesso aos “cursinhos” pré-vestibulares e o maior poder aquisitivo dos candidatos provenientes das cidades.

2.5 A disposição dos próximos capítulos

Definido o problema de pesquisa e o instrumental de análise, parte-se nos próximos capítulos para o resgate do conteúdo das falas. É a partir das falas que se estabelecerá a meta de vida dos alunos (capítulo 3), a sua estrutura de mundo (capítulo 4) e a funcionalidade desse mundo (capítulo 5). A estrutura e a funcionalidade permitem compreender qual mundo o aluno enfrenta e como é a lógica de ação dentro dele. A meta de vida define o elemento norteador da ação. É ao longo desse processo de reflexões sobre metas, mundo e estratégias que a crítica e a sua coerência surgirão, permitindo a compreensão do espaço para o exercício de crítica que a universidade disponibiliza. Os capítulos 3, 4 e 5 estão organizados em torno de três dos quatro temas do roteiro de entrevistas. Uma pequena introdução no início de cada capítulo situa o problema que o tema aborda. O capítulo 6 apresenta o confronto entre os fatos coletados (falas) e teorias explicativas de mundo, de superação das crises e de construção do conhecimento e do indivíduo cognoscente.

3. AS ASPIRAÇÕES DE VIDA

"(...) uma nação é antes de tudo uma terra e uma sociedade unida por uma herança, - língua, cultura, religião - porém, do mesmo modo, por um projeto nacional."

(Octavio Paz, In: "Vislumbres da Índia", p.75)

3.1 Introdução

O primeiro tema da entrevista sondava as aspirações de vida do entrevistado. O objetivo desta indagação é procurar o motivo norteador do indivíduo para tomar as decisões sobre os rumos de sua vida.

3.2 As aspirações dos alunos

3.2.1 Metas concretas e objetivas

- *"Sempre quis mexer com agricultura, a parte de floricultura."*; Rita (21 anos)
- *"(...) ter um básico para se viver confortavelmente e seguramente: uma casa, uma fonte de renda estável..."*; Pedro (30 anos)
- *"(...) daqui uns oito ou dez anos formar uma família (...)"*; Luís (22 anos)
- *"Quanto à família, espero não voltar para casa. (...)"*; João (25 anos)

- *“Montar uma empresa que seja nos melhores padrões possíveis (...);”* Edmar (26 anos)
- *“Mas eu quero ter minha terra para trabalhar em cima dela.”;* Almeida (22 anos)

3.2.2 Fazer o que gosta, ser feliz e útil

- *“(...) fazer aquilo que realmente gostaria de fazer, o que fui treinado para fazer, me dediquei a fazer.”;* Elcio (26 anos)
- *“(...) o que eu quero para a minha vida é simplesmente estar seguindo a minha intuição e de estar seguindo os meus princípios. Eu não quero estar trabalhando de jeito nenhum em uma coisa que não goste e não acredito (...);”* Fred (22 anos)
- *“Bom, a liberdade para mim é a razão da existência. (...) É liberdade de ação principalmente. Liberdade de pensamento.”;* Arlete (25 anos)
- *“(...) eu acho que o objetivo não pode ser o dinheiro, querer ser multimilionário. Acho que tem coisas mais básicas, de interior, de ser feliz”;* João (25 anos)
- *“Não quero ficar naquele marasmo de ir morar numa fazenda no meio do Mato Grosso e... posso até morar numa fazenda no Mato Grosso, trabalhar lá, mas não quero perder contato e cultura e gente e tal. (...) eu quero ter uma realização profissional e como pessoa.”;* Lídia (23 anos)
- *“O sonho de vida é trabalhar mesmo. Você se sentir útil.”;* Gilberto (25 anos)

3.2.3 Realização em outra área profissional

- *“Eu pretendo seguir a área jurídica. Assim que eu fizer a promotoria, tiver dois anos, vou prestar para juiz, porque o concurso exige dois anos de prática, advocacia, prática forense, como promotor, (...). Depois, efetivamente juiz.”;* Hugo (22 anos)
- *“Pretendo fazer diplomacia. Desde os três anos de idade eu tenho essa idéia e eu vim me preparando para isso. (...) Basicamente é querer ajudar as pessoas”;* Armando (26 anos)
- *“Eu pretendo não parar de mexer com arte, que é uma coisa que gosto de fazer.”;* João (25 anos)

3.2.4 Atitude filantrópica

- “*Ser uma forma de extensão da universidade, uma célula da universidade, a ligação entre essa realidade que está aí hoje em dia.*”; Gilberto (25 anos)
- “*(...) ajudar as pessoas, melhorar a qualidade de vida das pessoas, agir de alguma forma para dar um retorno... eu estou cinco anos sendo sustentado pelo Estado.*”; Luís (22 anos)

3.2.5 Meta religiosa

- “*(...) meu objetivo, principal, ou final, na minha vida é... queria me tornar algo, tipo, que possa expressar a força ou a vida de Deus aqui.*”; Mário (28 anos)

3.2.6 Metas econômicas

A maioria afirma que “*conseguir uma grana*” é uma das metas básicas, com exceção do João (25 anos) e do Mário (28 anos) que falam textualmente que isso não é importante e de Armando (26 anos) e Fred (22 anos) que não discorrem sobre esse assunto em nenhum momento de suas entrevistas.

- “*Não ter uma propriedade por poesia, mas conseguir prosperar.*”; Arlete (25 anos)
- “*É... bom... não tenho vontade de ser milionário. Mas minha estabilidade financeira sim.*”; Hugo (22 anos)
- “*Pretendo montar uma firma (...)*”; Elcio (26 anos)
- “*Constituir uma família, viver bem, ter um dinheiro bom, não esbanjar, mas ter o que gastar; ter uma vida boa.*”; Almeida (22 anos)
- “*Quanto à profissão, principalmente a questão financeira, por eu ser carente (...)*”; Gilberto (25 anos)
- “*Eu quero sair daqui agora, para ter um ‘trampinho’ legal.*”; Neuza (25 anos)
- “*(...) trabalhar numa empresa, recebê um salário e pronto.*”; Lídia (23 anos)
- “*(...) realizado profissionalmente e, paralelamente a isso, economicamente (...)*”; Fernando (24 anos)

- “(...) *tem que ter alguma coisa em que se ganhe bem para poder ter uma qualidade de vida que eu tenho hoje (...)*”; Luís (22 anos)
- “*Felicidade, ganhar dinheiro, saúde, realização profissional; (...)*”; Élcio (26 anos)
- “*Ter uma grana suficiente para poder viver bem.*”; Carlos (23 anos)
- “*Eu queria ter uma ‘terrinha’, ter uma coisa minha, sei lá, um negócio.*”; Rita (21 anos)

3.3 Um quadro interpretativo

Este conjunto de aspirações demonstra quão complexas se configuram as expectativas dos graduandos. Seria um erro tentar reduzir essa complexidade a grupos ou tipos, pois estas diferentes aspirações mesclam-se, combinam-se entre si, gerando individualidades em escala infinita. Qual é a essência, a razão primordial das aspirações desses jovens?

A inspiração para encontrar a resposta à pergunta anterior vem do préambulo de Dascal (1982) à obra de Buber (1982), onde se desenvolve uma discussão sobre a paz dentro da filosofia buberiana.

De maneira geral, a paz pode ser entendida como a existência da harmonia entre partes. No caso da paz na humanidade, as partes podem ser dois ou mais seres humanos. Nesse sentido, a paz deve ser uma meta ou um meio para o ser humano? Se é meta, qual é o meio para se atingir a paz? E se é meio, a que fim se destina a paz? A sociedade torna-se campo fértil para aplicar-se a paz. Sendo meta ou sendo fim, a sociedade encontra-se em plena articulação com a paz, pois se a paz é a meta, a vida em sociedade é um meio e, se a paz é meio, a sociedade pode ser uma meta. Desta forma, pode-se tentar interpretar as falas pelo fio condutor da paz e da sociedade.

Tomando-se a meta concreta de Luís (22 anos) de “formar uma família”, não se poderia afirmar que ter uma família é harmonizar-se com a sociedade? Ou como Gilberto (25 anos) fala, “sentir-se útil”, não poderia também ser entendido como uma forma de participar e, logo, harmonizar-se com a sociedade? Realizar-se profissionalmente em outra área, preocupar-se com o próximo, servir a Deus, ganhar uma “grana” não poderiam ser vistos da mesma forma?

Partindo da questão de harmonizar-se com a sociedade como meta, algumas falas são surpreendentes. São diversas as maneiras de como relacionar-se com essa meta. Participa-se da sociedade tanto estando “longe” dela, como estando “próximo”. Ora imiscuindo-se com a

sociedade, ora omitindo-se dela. Sugando da sociedade as verbas para a sua educação e depois as retribuindo. Ou mesmo numa relação de preocupação com as pessoas à sua volta.

Nas palavras de Fernando (24 anos), por exemplo, nota-se a preocupação com a omissão. Ele percebe que omitir é também participar da sociedade.

“Gostaria que as pessoas se enxergassem individualmente e como um todo, que visse que temos responsabilidade em cada ato que a gente faz e que a gente tem muito a colaborar. Que temos que saber que temos potencial, e saber o que exigir, mas estar sabendo que podemos colaborar. E que a omissão não nos isenta da culpa. Você fazer, fazer errado ou deixar de fazer, tudo está contribuindo.”; Fernando (24 anos)

Armando (26 anos) nos conta sua experiência de morar numa favela, por opção, por sentir necessidade de estar perto da realidade para o seu crescimento como futuro diplomata.

“Eu não queria fazer diplomacia como um burocrata, um tecnocrata que lê um resumo, sei lá, uns estudos aí, mas não teve a vivência. Então eu queria a vivência e vivência para mim era uma coisa importante. Por isso que eu fui morar numa favela e tudo isso aconteceu.”; Armando (26 anos)

Luis (22 anos) demonstra como a sociedade não é só a realidade “distante” de uma favela, mas que pode estar próxima de você na forma de uma família que não apóia a sua decisão pelos “pobres”.

“(...) tem que ter alguma coisa em que se ganhe bem para poder ter uma qualidade de vida que eu tenho hoje e também que ajude os outros e essa é que é a minha realização. É isso que eu espero.” E continua: *“Ela [a sua mãe] não entende assim que se eu me formar e for ganhar 600 paus no Pará. Ela vai dizê: ‘não te sustentei a vida inteira para você ganhar essa miséria’. Aquele lance de mãe, né, que não entende a sua opção de vida que você faz pelo social e não pelo conforto. Meu pai não fala muito, mas dá para perceber que tem. Os familiares em geral são assim também.”*; Luis (22 anos)

Hugo (22 anos) vê a sociedade e a si como uma opção a se fazer, diante da qual se encontra indeciso. Percebe-se nessa fala uma busca de espaço dentro da sociedade para o seu “eu”.

“Eu fico dividido entre fazer para os outros e fazer para mim. (...) Agora, espaço tem. Eu posso ajudar as pessoas se eu quiser. Ai é uma opção pessoal minha.”; Hugo (22 anos)

Como numa fala anterior de Luís (22 anos), Felinto (26 anos) também se preocupa com o fato de ter sido “sustentado” pela sociedade e sente a necessidade de contribuir de alguma forma com o conhecimento que recebeu.

“Vou fazer a minha parte. O que eu puder dar de retorno para a sociedade, principalmente pelo investimento que ela fez em mim, assim, durante esse tempo que estou na escola.”; Felinto (26 anos)

Gilberto (25 anos) mostra uma nova face, que não a do “retorno à sociedade”, mas da sua “função” nela. Ele se sente uma “ponte” entre o que está dentro da escola e o que está fora. Como Hugo (22 anos), procura por um espaço.

“Acho que, no meu ponto de vista, por eu ser uma célula da universidade, eu tenho que interligar. Procurar um espaço e interligar esse conhecimento que está aí, este conhecimento de prateleira, de pesquisa e levar, tentar levar [para a sociedade].”; Gilberto (25 anos)

João (25 anos) tem uma posição filantrópica.

“Eu gastaria um pedido mágico para algo mais amplo, que proporcionasse não só para mim, mas pelo menos para todos aqueles que me cercam. Acho que mexeria na estrutura política do País.”; João (25 anos)

Analisando estas falas também percebe-se que esses alunos não estão isolados de forma alguma da sociedade. Se se entende sociedade como “conjunto de pessoas que vivem em certa

faixa de tempo e espaço, seguindo normas comuns, e que são unidas pelo sentimento de consciência do grupo; corpo social” (Ferreira, 1988), estes alunos fazem parte da sociedade, pois vivem o seu tempo e espaço

Os autores destas falas apresentam diferenciais de experiência profissional muito grande em relação ao aluno “médio” das duas instituições. O Fernando (24 anos) trabalhou num “escritório de economia” e depois num escritório de advocacia antes de ir para a faculdade. Chegou a prestar vestibular para o curso de economia. O Armando (26 anos) cursava Agronomia e Direito, viveu na favela e chegou a montar um grupo de teatro no ginásio para levantar fundos para comprar presentes de Natal para os colegas mais pobres de sua classe. Por ter um de seus familiares mais próximos com uma doença gravíssima, isto o fez repensar os seus objetivos e voltar ao seu antigo rumo da diplomacia. Luís (22 anos) é um militante do Partido dos Trabalhadores, sendo que na época do colégio já participava de uma pastoral ligada à Teologia da Libertação. Mário (28 anos) é estrangeiro e sofreu muito durante a sua adaptação no Brasil. É órfão de pais. Seu pai foi pastor de uma igreja protestante e, segundo Mário (28 anos), “amava muito o Brasil”. Hugo (22 anos) fazia dois cursos simultaneamente, Agronomia e Direito, e uma iniciação científica⁸ na área de Sociologia Rural. Felinto (26 anos) já estava há nove anos na ESALQ. Gilberto (25 anos) é um aluno de família de baixa renda, dependendo das ajudas de custo para alimentação, assistência médica e alojamento que a UFLA oferece. Esteve muito envolvido em atividades com uma comunidade pobre de um projeto da UFLA. Esteve também envolvido com a Igreja e o Movimento Estudantil antes de matricular-se no curso de agronomia.

Observa-se nos depoimentos que a sociedade está presente na vida dos entrevistados e eles a percebem. A universidade pode estar “isolada” da sociedade, mas os seus alunos não. Eles têm consciência que são parte dela e a trazem consigo para dentro da universidade. Como percebe Gilberto (25 anos), ele se vê como uma ponte. O que ele não percebe é que a ponte é de mão dupla. Mais do que levando algo da universidade para a sociedade, ele é que está trazendo a sociedade para dentro da universidade.

⁸ Iniciação Científica é uma atividade de pesquisa orientada por um professor que esteja responsável por um projeto de pesquisa aprovado por um órgão financiador oficial como o CNPq ou a CAPES. O aluno tem direito a uma bolsa.

Contudo, sendo universitários e trazendo consigo a bagagem vivencial pré e extra-universidade, a razão não é mais apenas *ser* da sociedade mas, sendo da sociedade, *atuar como* universitários / profissionais que são e disso retirar a sua realização (paz).

Alguns autores também mostram a importância da sociedade para o homem.

Do ponto de vista econômico, Marx citado por Arendt (1992) afirma que o “valor” é fruto do relacionamento social, pois ninguém “*visto em isolamento produz valor*”.

Por sua vez, Gramsci diz que o homem pode agir sobre o seu desenvolvimento e o seu ambiente desde que tenha visão clara de suas possibilidades de ação. Mas para ter essa visão clara, o homem deve saber situar-se historicamente (Joll, 1979), isto é, situar-se temporalmente dentro do conjunto da sociedade.

A partir de um outro ponto de vista, Lara (1996) também concorda com o fato que a história é um componente importante para a “educabilidade” do homem. A história é o que educa, não só pela cultura, mas por engendrar a consciência da cultura (“emergência do homem”). Sendo a história uma construção social, torna a educação também uma construção social e, logo, o homem um produto social.

A afirmação do homem como um produto social torna-se ainda mais radical na afirmação de Buber (1987) quando diz que o indivíduo é uma abstração da sociedade, pois o ser humano só se sabe indivíduo quando é reconhecido indivíduo por um outro indivíduo.

É a sociedade que produz valor, produz a história, educa e individualiza o ser humano. Dessa forma, pode-se estabelecer o desejo de harmonizar-se com a sociedade como um eixo comum entre as diferentes expressões de aspiração dos alunos.

4. A VISÃO DA REALIDADE BRASILEIRA

*“Teus filhos não são teus filhos.
São filhos e filhas da Vida, anelando por si própria.
Vêm através de ti, mas não de ti,
E embora estejam contigo, a ti não pertencem.
Podes dar-lhes teu amor, mas não teus pensamentos,
Pois que eles têm seus pensamentos próprios.
Podes abrigar seus corpos, mas não suas almas,
Pois que suas almas residem na casa do amanhã, que não podes visitar sequer em sonhos.
Podes esforçar-te por te parecer com eles, mas não procures fazê-los semelhantes a ti,
Pois a vida não recua, e não se retarda no ontem.
Tu és o arco do qual teus filhos, como flechas vivas, são disparadas
(...)
Que a tua inclinação, na mão do arqueiro, seja para a alegria.”*

Kahlil Gibran

4.1 Introdução

Neste capítulo, procurou-se identificar a visão de mundo do entrevistado. É o contexto no qual o entrevistado apresentou as suas aspirações. A análise descritiva das falas é suficiente para captar a estrutura de mundo percebida pelos entrevistados.

4.2 A perspectiva do aluno

As aspirações apresentadas pelos entrevistados foram muito diversificadas. Embora se esperasse a ocorrência de tal fato, isso trouxe certo nível de dificuldade para uma análise

estrutural. Note-se, entretanto, que apesar de instituições distintas e de diferentes alunos, a análise foi possível. A análise e a interpretação não têm como objetivo encontrar generalização, portanto, não representam uma média estatística de opiniões, mas uma construção a várias mãos de um mesmo quadro. Um “mosaico descritivo”.

A seguir estão dispostas as falas em torno dos temas percebidos pelos próprios entrevistados: o produtor, a universidade, a sociedade, a si próprio, o Governo, a agricultura, a economia, o Brasil e o mundo. Para cada tema, será apresentado em seguida o quadro descritivo no próprio item.

4.2.1 Sobre o produtor

- *“Eles [produtores de subsistência] não são muito ambiciosos, sabe... Assim... eles não têm o interesse. Aquela vida que eles têm já é o suficiente, entendeu. É muito difícil falar em melhoria da qualidade de vida dele se ele não quer melhoria.”; Edmar (26 anos)*
- *“A visão deles [produtores de subsistência] é que nem de, entre aspas, ‘de índio’, de sobrevivência, assim, de algo assim simples, nada sofisticado.”; Edmar (26 anos)*
- *“Então, tem aquele negócio daqueles grandes agricultores pecuaristas que são aqueles que pegam muito dinheiro aí nas linhas de financiamento do governo e são na verdade os verdadeiros inadimplentes. Porque os pequenos, você bem sabe, são aqueles que se esforçam.”; Jair (28 anos)*
- *“Então, eu acho assim que o Brasil tá (...) ainda muito dividido nessas grandes fazendas, grandes empresas, superenormes e tal que têm eles tecnologias de primeiro mundo (...). E a grande maioria fica assim, meu, primitiva em termos agrícolas, né.”; Lídia (23 anos)*
- *“Porque a economia não anda bem. O agricultor está super descapitalizado e também tem a mente do agricultor. Ele acha que sabe bem mais do que a gente [o agrônomo], a parte prática.”; Rita (21 anos)*
- *“O nosso objetivo do grupo de extensão é conseguir fazê-los sobreviver contra os ‘tubarões’, tornando-os ‘tubarõezinhos’.”⁹; Luís (22 anos)*

⁹ Cf. com um texto de Bertold Brecht transcrito por Reimer (1975), p.18-9. Brecht também utiliza a denominação de pessoas como “tubarões” para evidenciar a dominação ideológica.

- *“Parte por aí, desse lado de alfabetização, de conhecimento, de história, de... Porque bem poucos tiveram esse privilégio de saber o que é certo e o que é errado.”; Gilberto (25 anos)*
- *“Eu acho que o produtor não tem confiança na nossa profissão. Ele não aceita tecnologia nossa.(...) Porque geralmente ele não vai atrás. É muito pouco. É um ou outro. É na hora que o trem tá feio é que ele vai atrás.”; Almeida (22 anos)*

O produtor é tipificado em “grande” produtor (grandes fazendas, grandes empresas) e “pequeno” produtor, entendido em termos de extensão de área e nível de capitalização. O que define um ou outro estilo empreendedor é visto como função do nível de ambição pessoal, de educação (Gilberto, 25 anos) e de atitude (como a “visão de índio” descrita por Edmar, 26 anos). Além dessa vertente “cultural”, há uma referência ao processo econômico na alusão à falta de políticas de crédito que beneficiem o acesso por parte dos “primitivos” (Lídia, 23 anos). O pequeno produtor é o oprimido que se esforça para sobreviver na agricultura e sofre com a inadimplência dos “tubarões” (Luís, 22 anos). Cabe transformar o pequeno produtor num “tubarãozinho” para sobreviver no mercado.

Entretanto, apesar dessa diferença qualitativa entre estes dois tipos de produtores, há pontos comuns. O agricultor está descapitalizado e isto é visto em função da economia de um modo geral que não anda bem. Crêem também que o agricultor julga saber mais que o agrônomo sobre a parte prática (Rita, 21 anos). O produtor não confia no profissional de agronomia e tenta resolver seus problemas agrícolas por conta própria, só recorrendo ao agrônomo em última instância (Almeida, 22 anos).

4.2.2 Sobre a universidade

- *“Só que a gente só sai preparado para um [tipo de produtor] e que um que já de tanto buscar as tecnologias e por falta de inovação, ele já não está procurando os técnicos.”; Edmar (26 anos)*
- *“[falta] Um intercâmbio maior entre a faculdade e o produtor da região.”; Almeida (22 anos)*
- *“[A universidade] Não faz parte do Governo, faz parte do Estado. É diferente!”; Luís (22 anos)*

- *“Porque a faculdade é um paraíso, (...) um mundo que permite bastante coisas que na sociedade não é permitido.”; Mário (28 anos)*
- *“Eu vejo a universidade como uma coisa completamente fora e não consigo ver a universidade participando da sociedade.”; Fred (22 anos)*
- *“[A universidade] Não forma pessoas para trabalhar em cooperação. Eu vou ganhar mais, eu vou estudar mais, para ganhar mais, para ser melhor nisso, e só eu vou saber isso.(...) A própria massificação, a globalização te leva a isso, à filosofia da competição. Você tem que ser melhor, tem que ser melhor. ‘Vamos ganhar, os outros que se danem’. E a universidade vai nessa onda.”; Luís (22 anos)*
- *“É a metodologia de ensino. É a pedagogia de ensino que está totalmente errada aqui na Escola, né. Acaba virando uma hierarquia: o professor e o aluno lá embaixo. ‘Eu sei tudo, você não sabe nada’. Começa por aí. Mas o pessoal é isso mesmo, aceita, não reclama. O professor fala, aí todo mundo diz ‘amém’. Não tem tanta discussão.”; Luís (22 anos)*
- *“(...) aqui na Escola tem um puta déficit na área humanística. Só técnico, técnico e se esquece que se vai trabalhar com o homem, que vai trabalhar com os agricultores. A maioria chega lá e não sabe como trabalhar com agricultores.”; Luís (22 anos)*
- *“(...) mas a escola volta só para o cara que tem dinheiro, né.”; Edmar (26 anos)*

A universidade é vista como coberta de “problemas e equívocos”. Ela prepara o agrônomo para o “grande” produtor, ao mesmo tempo que este não demanda mais por ele (Edmar, 26 anos). O “grande” produtor vai direto à “fonte” da informação. Por outro lado, não há formação humanística para lidar com o “pequeno” produtor (Luís, 22 anos). Este equívoco está relacionado, em parte, com a falta de intercâmbio entre a escola e a região onde ela atua, permanecendo num paraíso à parte da sociedade (Mário, 28 anos). Há uma hierarquia estabelecida entre professores (“sabedores”) e alunos (ignorantes) (Luís, 22 anos). Não há diálogo.

A universidade é parte da instituição Estado, não compactuando diretamente com os interesses do Governo (poder dominante), mas sujeita-se aos melindres e tendências do mercado (Luís, 22anos). Ela procura “produzir” alunos tecnicamente competitivos para serem absorvidos pelo mercado visando a agricultura insumo-intensiva (Edmar, 26 anos), mas que não sabem trabalhar cooperativamente (Luís, 22 anos).

4.2.3 Sobre as empresas

- *“Porque, assim, as empresas já não tem mais a preocupação de manter as escolas vivas.”;* Edmar (26 anos)
- *“(…) [as questões de poder na universidade] não [são] tão fortes como dentro de uma empresa. Dentro de uma empresa as coisas são muito mais claras, mais obrigatórias. Você tem que se reportar ao seu chefe. E já na universidade, você tem que se reportar ao chefe, mas tem liberdade de produção.”;* Fred (22 anos)
- *“É tudo aquela vida de balcão: ‘eu tô com ataque de formiga’ e o cara da loja é que vai vender um produto químico sem orientação nenhuma. E aqui perto da universidade.”;* Gilberto (25 anos)

As empresas da área agrícola não se preocupam, em geral, em se relacionar com as escolas de ciências agrárias. Dentro da empresa há uma hierarquia mais rígida, que não permite liberdade de produção profissional. Ela também é a fonte de informações tecnológicas para o produtor.

4.2.4 Sobre si

- *“A gente já é capitalista por natureza. A gente precisa de dinheiro.”;* Edmar (26 anos)
- *“(…) não tenho uma noção política profunda.”;* João (25 anos)
- *“Eu não posso falar muito sobre o Brasil, porque eu nunca trabalhei na sociedade brasileira. Então, a partir do momento que realmente começar a trabalhar e ganhar dinheiro e salário da sociedade brasileira, aí eu vou sentir mais os problemas na pele e vou ter pensamento, idêia, diferente.”;* Mário (28 anos)
- *“Eu sou otimista naquilo que eu posso, mas não confio nos homens, nas outras pessoas. Eu voto, faço tudo, mas não ponho as minhas decisões, a minha consciência, na mão de um cara que está virando de partido, virando de bandeira. Eu cumpro com a minha obrigação, que é importante isso daí.”;* Hugo (22 anos)
- *“Então, é difícil [falar sobre o Brasil], porque pela minha pequena experiência no mercado, assim, é muito difícil (…).”;* Carlos (23 anos)

- *“Agora, acho que tem muito grupinho na faculdade (...). As ‘panelinhas’ mesmo entre os alunos.(...) Dos¹⁰ ‘bicho-grilo’, os ‘touro-sentado’... (...) Os touro-sentado são os que organizam o rodeio (...) Eles são muito radical. (...) Acho que faz parte da evolução do caboclo dentro da faculdade. Entra menino e sai... Eu cresci demais aqui dentro, eu não posso negar isso.”; Almeida (22 anos)*
- *“Ai você fica em dois grupos, principalmente aqui na ESALQ, né: a ‘vermelhada’ [pelo social] e a ‘azulada’ [pelo capital].”; Hugo (22 anos)*
- *“[Os cepezistas¹¹] não conseguem enxergar muito além do curral.(...) o cara fica bitolado de uma tal maneira que ele sentiu o cheiro de vaca ele tá entrando no curral. O cara vê silo e vai cheirar, vai experimentar para ver se está bom, um negócio que nunca vi!(...) A ESALQ às vezes passa muito essas idéias. Os caras entram no departamento, parece que é time. ‘Sou da irrigação’; a Economia tem o PET; cada um defende o seu. ‘Depois da fase da porteira é o mais importante’. Ai outros falam ‘se você não cuidar do solo, o pasto fica uma droga’. ‘Que pasto o que, tem que plantar comida!’. Cada um defende o seu. E daí inventar estágios, tudo, e não consegue enxergar que todo mundo é uma realidade só (...)”;* Hugo (22 anos)
- *“Eu acho que tem muita idéia aqui [na escola] que são as mesmas. Só que eu acho que nem sempre tem a mesma linguagem.”; Almeida (22 anos)*

O aluno assume ideologia capitalista (Edmar, 26 anos), é discreto do homem (Hugo, 22 anos) e não têm muita “noção de política” (Mário, 28 anos). Não sabe “muito sobre a realidade” porque ainda não atuou profissionalmente no mercado (Carlos, 23 anos).

Eles próprios se identificam com “tribos”: “bicho-grilo”, “vermelho”, “touro-sentado”, “azul”, “goiano”, “cepezista”, etc. Há uma identificação entre estas rotulações e as atividades de

¹⁰ Essas denominações de “bicho-grilo”, “touro-sentado” e, mais à frente, de “vermelho” e “azul” definem o trocadilho do título deste trabalho de pesquisa. Essa “tribalização” chama a atenção, pois acaba servindo de “filtro” sobre como o aluno percebe o mundo ao seu redor e, conseqüentemente, a si próprio e o seu papel dentro da sociedade. Também está relacionado a momentos de crescimento do indivíduo ao longo do período que permanece na universidade. A intenção que existe por trás da escolha deste título é estabelecer a gama de “orientações” que se procurou abarcar, de maneira a garantir a riqueza no conteúdo das falas.

¹¹ É a denominação dada aos alunos que participam de um programa de estágio prático de dois anos no Clube de Práticas Zootécnicas (CPZ), no departamento de Zootecnia - Ruminantes da ESALQ.

cada departamento (e sua respectiva área de estudo) (Hugo, 22 anos). Também há relação entre a “evolução pessoal” do aluno dentro da universidade e essas diferentes “tribos” (Almeida, 22 anos). Entretanto, há uma consciência que esta “tribalização” é externa ao aluno e prejudicial a um entendimento de conjunto do curso. As idéias são as mesmas e o que varia são as linguagens (Almeida, 22 anos).

4.2.5 Sobre o Governo

- *“Eu acho que a política dele [FHC] não é das piores.”; Almeida (22 anos)*
- *“O FHC começou com o gás falando que ia, fazia, mas, ultimamente, em absoluto tem se mostrado meio fraco. Isso não está me atrapalhando, mas... corro com a camisa que eu posso... isso não me atrapalha e nem me ajuda.”; Pedro (30 anos)*
- *“O MST começa organizando os trabalhadores... vai... tem massacre. Tem movimentos sociais populares, na cidade: sem-teto, que lutam, mas sempre a direita manipula os meios de comunicação e consegue eleger, mantendo o status quo. De vez em quando, um aumentinho, faz um acordo... é uma válvula de escape, senão a panela de pressão vai estourar.”; Luís (22 anos)*
- *“O Governo é o grupo político que está mandando no País e o Estado é a Instituição.”; Luís (22 anos)*
- *“Eu não sei, eu acho que o Governo atual, do FHC, você vê que ele está tentando buscar uma posição melhor para o povo, só que ele esbarra em muita coisa, em muita... é como se fosse uma... é difícil essa passagem. Ele está tentando tipo... proporcionar as mudanças, negociar as coisas.”; Elcio (26 anos)*
- *“Se a pessoa é bem instruída, ela sabe o que é certo... porque o cara que é presidente tá lá, que ele não é Deus nem nada, ele tá eleito ali foi porque o povo. O Estado não é uma coisa privada, é uma coisa que é para todos, sem distinção.(...) O Estado está emperrado. Prioridades, né. Prioridades. Estão esquecendo as prioridades”; Gilberto (25 anos)*

O Governo é o poder dominante. Os governantes se movem em meio a um complexo de “interesses” que caminha para a manutenção do *status quo*. O povo articula-se com este poder através de “válvulas de escape” e pela sua manipulação pelos meios de comunicação (Luís, 22

anos). O Presidente da República tem dificuldade de concretização de metas por consequência da atuação desta elite de poder (Élcio, 26 anos).

O Estado é uma máquina administrativa pública emperrada, principalmente pela falta de prioridades de ação (e o seu cumprimento). Cabe a um povo instruído participar mais ativamente e conscientemente das decisões do País e resgatar a idéia de que do povo emana o poder (Gilberto, 25 anos).

4.2.6 Sobre a agricultura

- *“(...) na parte agrícola, eu vejo assim, por exemplo, tem que nem aquela divisão que a gente aprende em administração: aquele empresário rural, que busca a mais alta tecnologia, gasta mais insumo, dinheiro e tal; e aquele que só para se manter, só para a subsistência.”; Edmar (26 anos)*
- *“É lógico que a tendência que eu vejo aqui no Brasil é que essas empresas de subsistência vão acabar.”; Edmar (26 anos)*
- *“(...) eu estava a fim de mexer com frutas do cerrado, tem potencial muito grande, nessa área de fruticultura tropical, com árvores de cerrado mesmo.”; Almeida (22 anos)*
- *“Nós não temos subsídio; a questão dos empréstimos é cada vez mais difícil; o custeio agrícola está uma coisa muito complicada. Não há uma proposta concreta, não há uma coisa definida.”; Jair (28 anos)*
- *“A conclusão que eu tenho da agricultura no Brasil é que a grande solução são, assim, coisas muito simples, entendeu. Tecnologias ainda muito básicas que se você tiver um meio de colocar isso para a população, para o meio rural, isso vai dar uma grande avançada na agricultura.”; Lídia (23 anos)*
- *“Esse negócio de sem-terra já está enchendo o saco. Eles vão pressionar o Congresso, eles vão subir o imposto e a terra vai ficar cara.”; Almeida (22 anos)*

Na agricultura atuam uma pequena parcela de empresários rurais e uma grande massa de agricultores de subsistência. Estes últimos estão fadados ao desaparecimento em vista da necessidade de competitividade para atendimento das demandas de um mercado mais exigente

(Edmar, 26 anos). Há falta de subsídio de custeio ao setor e linhas de crédito mais “adequadas” à realidade rural (Jair, 28 anos).

As culturas agrícolas mais intensivas em insumo e tecnologia, que valorizem um “sabor” brasileiro, como a fruticultura com essências nativas, são a saída (Almeida, 22 anos). Para a pequena produção há necessidade de fornecer tecnologias autóctones, básicas e simples, as quais garantirão uma arrancada produtiva (Lídia, 23 anos). Quanto àqueles que querem entrar na agricultura, como os Sem-Terra, são considerados um empecilho, não só pela “ilegitimidade” de seu direito à terra, mas por fazer a pressão política que resultará em prejuízo para os que já estão na agricultura (grandes, médios e pequenos), como já está ocorrendo com a maior tributação sobre a terra e seu encarecimento para aquisição ou ampliação (Almeida, 22 anos).

4.2.7 Sobre a economia

- *“Bom, eu acho que se continuar estável, a economia, assim estável, mesmo com esse problema agrícola que está tendo, eu acho que se a gente se moldar a ela, vai ser bem sucedido.”;* Edmar (26 anos)
- *“Uma bagunça. Porque política econômica para pequeno produtor... (...) Eles falam que soltam os planos, mas na hora de ir no banco pegar é um saco.”;* Almeida (22 anos)
- *“E também falta um incentivo melhor. (...) tem certas regiões que tem que ter uma política diferenciada. (...) Infelizmente, tem que ser... pode até subsidiar uma região. Por ela ser mais pobre...”;* Almeida (22 anos)
- *“Às vezes eles [produtores] tem um problema lá e a pecuária e/ou a agricultura realmente não deu certo e lá vão. Então, eles não tem condição de ir lá e pegar o financiamento. Ele se desfaz de alguma coisa, pula daqui, pula dali e consegue saldar a dívida, o pequeno. Mas é justamente nesse pequeno que surge as maiores burocracias para ele, as maiores dificuldades.”;* Jair (28 anos)

A economia está estável e será bem-sucedida (Edmar, 26 anos). Só que ela atinge diferencialmente a grandes e pequenos (Jair, 28 anos). Para os pequenos não há crédito ou há uma grande dificuldade de acesso a ele. Os alunos entrevistados apresentam a percepção de que há a necessidade de políticas agrícolas diferenciadas de região para região do País. Para as mais

pobres admite-se o subsídio. Política agrícola e política de crédito são vistas como sinônimos (Almeida, 22 anos).

4.2.8 Sobre o Brasil como um todo

- *“E eu vejo dois ‘brasis’: o Brasil ‘bom’, o Brasil de renda per capita alta, do cara que tem uma boa situação financeira, que tem apoio do Estado e consegue, por exemplo, a facilidade de conseguir direitos, de direitos que deveriam ser de todos e essa coisa que a gente vê de verba de corrupção. (...) e embaixo está o povo que está ‘acabado’ digamos assim, entre aspas, que está dominado pelos meios de comunicações que moldam: ‘é isso, fica quieta, não discute, você não vai entender’. Quero dizer, o analfabetismo, a falta de visão das coisas.”; Gilberto (25 anos)*
- *“Eu vejo o Brasil hoje... eu acho a gente tipo... vendido. Politicamente, né. Os últimos presidentes que a gente teve, foi um pior que o outro. (...) Mas, eu vejo muita injustiça também. É a lei do mais forte, aí fora. Quem pode mais, chora menos.”; Neuza (25 anos)*
- *“Ele [o Brasil] tem [uma heterogeneidade] muito grande. Ele tem uma exuberância grande, ele tem uma diversidade de coisas, de pensamentos, o ‘jeitinho brasileiro’ que todo mundo coloca assim... é um jeito de sempre estar vendo o lado bom das coisas, por mais que tenha dificuldade, você tá vendo o pobre na favela e ele tá dando um “jeitinho” pra vida dele. (...) ele é um povo que tem um potencial grande de... (...) de modificá as coisas, de mudança até. Ele tem. Ao mesmo tempo, ele é tão acomodado, ele é tão... é desarticulado... não participativo.”; Fernando (24 anos)*
- *“Dentro do estado de hoje do Brasil, eu acho que também indo pelas leis, pelas regras, a gente não vai muito longe não.”; Pedro (30 anos)*
- *“Eu vejo muita insegurança no Brasil. Insegurança em todos os níveis, Você não tem certeza de nada. Há muita incerteza no Brasil.”; Armando (26 anos)*
- *“O Brasil pode mudar se o Brasil tiver pessoas conscientes. (...) Ter pessoas muito decididas de fazer aquilo e sacrificar algumas coisas pessoais, não digo carreira, mas certas idéias (...), dedicando-se a um trabalho social que isso reflete na própria Nação.”; Hugo (22 anos)*
- *“Brasil hoje em dia é um País grande, mas que não sabe... primeiro que não sabe que é grande e segundo que não sabe lidar com essa grandeza. (...) O brasileiro está começando a*

ter orgulho de ser brasileiro. (...) Mas ainda tem muitos problemas estruturais, problemas a nível de pessoas, das pessoas que vivem no País, não só como todo mundo fala dos políticos, mas também das pessoas. Elas ainda têm uma visão de que os outros fazem e de que a gente não tem nenhuma participação. Falta cidadania no brasileiro, tem isso, as coisas acabam não andando, porque não existe iniciativa por parte nenhuma, tanto do político como falta de vontade, (...)”; Fred (22 anos)

- *“Eu acho, na minha análise, eu acho que essa questão sem-trabalho, não vou dizer sem-terra, sem-trabalho, ela é geral e a tendência é piorar com todas essas novas maneiras de pensar, de filosofia empresarial, essa moda de reengenharia, vamos enxugar tudo, vai sobrar muita gente por aí. E expectativa de vida sempre aumenta. A gente vai ter que pensar, não agora, mas para daqui 10 anos, não sei, talvez para mais tempo, em encaixar essas pessoas, se organizar para poder encaixar todo mundo.”;* Felinto (26 anos)
- *“Eu acho que tem um grande potencial. Tem muito que dá para fazer. A agricultura tem, tipo, muito campo. (...) A parte de economia (...) acho que está melhorando. Só a parte social que tem muito ladrão, muito sem-terra.”;* Rita (21 anos)

O Brasil se dicotomiza entre os de renda alta e os de renda baixa; entre os que têm direitos e os que não os têm; entre os que dominam e os que são oprimidos e controlados pelos meios de comunicação; entre o letrado e o analfabeto (Gilberto, 25 anos). O Brasil está “vendido” politicamente, onde impera a lei do mais forte, fonte de injustiça (Neuza, 25 anos). É um País grande, com uma enorme diversidade e exuberância (Fernando, 24 anos), que não sabe que é grande e não sabe lidar com essa grandeza, gerando um ambiente de muitas incertezas (Armando, 26 anos).

O seu povo encara a vida de uma forma otimista, com o “jeitinho brasileiro” para “tocá-la” (Fernando, 24 anos), onde vale até não seguir estritamente as leis (Pedro, 30 anos). É um povo de grande potencial, mas acomodado, desarticulado, não participativo (Fernando, 24 anos). Se o povo tiver consciência, abdicar de certas idéias suas e dedicar-se ao trabalho social, o País pode melhorar (Hugo, 22 anos). Falta cidadania ao brasileiro, falta iniciativa (Fred, 22 anos).

Não há diferença entre Sem-Terra e Desempregado. Os dois são “Sem-Trabalho”. E isso tenderá a se agravar com os “modismo” globais de métodos gerenciais para a eficiência (Reengenharia, TQC, ISO9000, *Just-in-Time*). Com as tecnologias e o “enxugamento” de mão-

de-obra, sobrar  mais gente no mercado, para os quais se deve pensar como aloca-los nos próximos anos (Felinto, 26 anos).

4.2.9 Sobre o mundo

- *“Um País que privilegia poucos em todos os sentidos. Eu acho que esse   um problema mundial. O ser humano está tendo cada vez menos chance, com a automatiza o de processos... cada vez tem mais excedentes. Cada vez o homem   dispensável, necessita-se menos dele, precisa-se de um grupo menor e esse grupo menor acaba sendo os privilegiados.”*; João (25 anos)
- *“Está entrando muito esse negócio de informática. Você não pode viver sem informática.”*  lcio (26 anos)
- *“O mundo está numa grande crise. As pessoas estão ficando — no meu modo de ver — neur ticas. Escravas da tecnologia. (...) O seu dia-a-dia acaba virando uma rotina e a pessoa, em geral, não questiona isso e vai levando a vida.”*; Arlete (25 anos)

A automatiza o advinda com a informática joga para escanteio o homem, tornando-o dispensável, criando os escravos das tecnologias. Cada vez mais, apenas um pequeno grupo   necessário e este   o privilegiado, o componente da elite. Essa “elitiza o”   a causa da crise no mundo e, especificamente, no Brasil.

4.3 Algumas considera es

Este conjunto de descri es só vem a evidenciar a complexidade da estrutura de mundo que o aluno percebe e a coerência que se estabelece entre as partes dessa estrutura. De posse da meta de harmoniza o com a sociedade e da estrutura de mundo onde se desenrola esta busca, parte-se, no próximo capítulo, para a análise funcional dessa mesma estrutura. Dessa forma, procura-se explicitar as estratégias adotadas pelos alunos, esperando com isso compreender como o curso de agronomia estabelece-se como estratégia válida de a o.

5. AGRONOMIA COMO UMA ESTRATÉGIA DE AÇÃO

5.1 Introdução

Este capítulo apresenta as estratégias que o aluno se utiliza para buscar as suas aspirações dentro da sua compreensão de mundo, desenvolvida no capítulo anterior. Entende o aluno que dentro do conjunto de estratégias, a universidade seja apenas uma delas. Acontecem casos em que o indivíduo tem como principal (ou única) estratégia a própria universidade, ou mesmo ela como um fim em si (trabalhar na universidade).

Neste capítulo, a universidade será apresentada dentro da perspectiva de vida do próprio aluno, isto é, como os diferentes elementos de mundo (produtor, universidade, empresa, aluno, Governo, agricultura, economia, Brasil e mundo) articulam-se (abordagem funcional).

Modificou-se um pouco a técnica de análise, pois não se construirá um “mosaico descritivo”. Tratar-se-á de “motivos” distintos, logo, que não permitem uma justaposição sem contradições. Há, obviamente, muitas linhas comuns. Mas como já dito em capítulos anteriores, não se quer traçar um perfil médio do aluno ou da instituição. Será exatamente dentro dessa diversidade de configurações de vida que se definirá a amplitude do espaço universitário, cerne deste trabalho.

A interpretação seguirá um roteiro cronológico de acontecimentos. Inicia-se a abordagem a partir das inquietações da escolha do vestibular, caminhando pelas dificuldades iniciais de adaptação, pelas oportunidades que vão surgindo ao longo do curso, pelas transformações pessoais para o amadurecimento e pelas perspectivas de futuro egresso.

5.2 A perspectiva do aluno

5.2.1 Sobre a fase pré-vestibular

- *“Tem dois grandes motivos [para escolher agronomia]: o primeiro é o contato com a terra, com a natureza, e isso é um motivo muito forte. A terra (...) a gente tem uma relação muito saudável. E a outra, devo confessar, que me ajudou a sair de casa.”; Arlete (25 anos)*
- *“(...) é óbvio que quando eu fiz a minha ficha de vestibular, para agronomia, é óbvio que eu não sabia nem metade do que realmente eu estaria aprendendo aqui. (...) [Entre com 17 anos] Porque é o que todo mundo faz na minha classe social, classe média alta, que estuda num colégio e no final você vai fazer uma faculdade.”; Lídia (23 anos)*
- *“Foi uma escolha meio impulsiva até, e achei que fazer agronomia ia ser ‘bonitinho’, eu ia mexer com verde, eu ia sair de São Paulo e tal e também tinha aquela pressão de ‘ah, tem que fazer uma universidade, porque saiu do terceiro colegial’.”; Fred (22 anos)*
- *“Outro motivo no qual eu decidi (...) [por agronomia] foi a..., naquela época, passava muito no Japão, passava na TV, sobre o desmatamento na Amazônia ou a degradação ambiental, mais global, não só no Brasil.”; Mário (28 anos)*
- *“Por que o cara entra novo? O cara sai com 17 do colegial, tem cursinho fazendo campanha (...), todo mundo por alguma razão tá aí para prestar o vestibular e tem aquela idéia de quanto mais jovem formá, entrá no mercado de trabalho, o mercado de trabalho quer mais pessoas mais jovens, a vida é corrida...”; Hugo (22 anos)*
- *“Quando você tem 18 anos: você tem que escapar do exército, tirar carta de motorista e passar no vestibular. É a pressão da sociedade, da família lá.”; Luís (22 anos)*
- *“[A UFPA] Ofereceu melhores condições para mim como escola pública, principalmente. Tem restaurante, tem alojamento, assistência médica...”; Gilberto (25 anos)*
- *“Então, ainda é considerada uma das maiores faculdades de agronomia e não paga. Se fosse particular, eu não teria condição.”; Mário (28 anos)*

A escolha de um curso superior caracteriza uma fase difícil para a/o jovem. Estão em jogo a pressão da família, os conflitos da “juventude”, a pressa “capitalista” (necessidade de entrar para o mercado de trabalho o mais rápido possível), a pressão institucional (responsabilidades

perante a lei — maioridade, exército, carteira de motorista), a pressão social (o que os amigos esolhem) e as dificuldades econômicas.

A família deseja e anseia ver o seu filho cumprindo mais uma etapa, perseguindo talvez a sua única chance de ascensão (ou manutenção) econômica e social: os estudos superiores. Todos são instigados a procurar o curso superior. Não importa tanto qual curso, mas qual faculdade. Estar na USP ou numa Universidade Federal é uma questão de *status*. Dependendo do relacionamento entre pais e filhos, esta escolha pode ser feita como uma busca de aprovação familiar ou de contestação. Para aqueles pais mais “compreensivos”, a escolha se caracteriza como uma ação individual, ou uma tentativa, “um tiro no escuro”, bastante influenciado pelas “tendências” do círculo de amigos, mídia ou *feelings*.

E quando depende da maturidade do jovem, as questões de adolescência e suas transformações biológicas, psicológicas, sociais e culturais muitas vezes se expressam em escolhas por motivos esdrúxulos, bizarros, como “perseguir uma nuvem”, ou “achar bonitinho”, ou “gostar de verde”, ou mesmo deixar-se influenciar por um “documentário da Floresta Amazônica na TV”. Como jovens que são, procuram testar os limites de seus desejos.

O sistema capitalista e a cultura que o informa da competitividade e o consumismo tornam esta escolha um verdadeiro “rito de passagem”. Literalmente, os “cursinhos” capitalizam este mercado, banalizando o conhecimento a nível de mercadoria e se auto-perpetuando como necessidade na medida que criam uma visão de mundo tecnológica, de modernidade, de mudança constante, onde estar preparado (e rapidamente) é condição para garantir um lugar ao sol no futuro.

A sociedade e suas instituições também estabelecem para a idade de 18 anos uma série de responsabilidades adquiridas pela maioridade jurídica. É o serviço militar obrigatório, a carteira de motorista, a bebida alcoólica, o voto obrigatório e a responsabilidade criminal. Medalhas (ou fardos?) da vida adulta.

Do ponto de vista social, a convivência com os colegas de colégio também cria um nível coletivo de ansiedade e expectativas sobre os rumos a serem tomados. Uma escolha “meio no vácuo”.

E não há de se esquecer que estar em uma universidade pública encerra em si um dos mais caros direitos do cidadão: a educação gratuita. Alguns alunos dependem de facilidades que a

escola possa proporcionar como restaurante universitário, alojamento e serviço médico-odontológico, gratuito ou subsidiado.

Estas falas alertam para o fato de que a escolha do vestibular (e, conseqüentemente, a escolha pela própria opção universitária, pelo curso, pela carreira) pode ter uma finalidade outra (o desejo da família, a pressão dos colegas, a influência de um programa de TV, o ensino gratuito, etc.) que se sobreponha à da busca de uma realização individual, clara e objetiva.

5.2.2 Sobre a fase adaptativa na universidade

- *“Quando a gente entra na universidade a gente ainda tem aquela idéia de segundo grau, de vestibular, muita competição.”; Hugo (22 anos)*
- *“Tem aquele que precisa de um tranco (...) e aquele que vai, procura, sabe o que quer.”; Felinto (26 anos)*
- *“(...) [escolher agronomia] foi meio no vácuo. De tanto o meu pai falar, acabou entrando. E eu acabei gostando. No primeiro e no segundo ano foi uma porcaria. Só matérias básicas. Mas também quando você começa a entender, fica legal.”; Rita (21 anos)*
- *“Porque as primeiras matérias são muito maçais. Uma teoria que a gente... eu pelo menos... eu não conseguia ver fundamento para tanta teoria. (...) mas para quê eu estou estudando isso [física e matemática no primeiro ano do curso] ? Que aplicação prática futura eu poderia ter com aquilo, né? Eu não conseguia ver isso. Agora, no final do curso, a gente fica correndo atrás. É fogo.”; Edmar (26 anos)*
- *“Desde que eu entrei, na faculdade o pessoal sempre falava ‘a faculdade é assim: (...) você se vira’. Eu que fazia o colégio... ‘é assim, se vira?’. Não tão nem aí com você. Eu acho que não é assim. Você é livre para escolher: essa é que deveria ser a mensagem que a universidade diz e não ‘se vira’. O professor tem que estar lá para ajudar. É uma das funções dele, além da pesquisa, além da extensão, é o ensino. E ensino é uma coisa importante e aí é que reforça o tripé da universidade.”; Hugo (22 anos)*
- *“[No início] A escola me decepcionou um pouco. Às vezes, você tem um idéia muito diferente do que é a universidade. Eu pensava que seria muita prática, muito campo, descobertas excepcionais, conhecimentos muito grandes...”; Jair (28 anos)*

- *“É bem elitizado, tem uma média muito boa financeira e pouco preocupada com essa questão [de crescer]. Na realidade é, não são todos. Quero dizer, não pode generalizar.”; Gilberto (25 anos)*
- *“Agora, cada vez mais, tá aumentando mais o pessoal de renda média. O pessoal de escola pública não está conseguindo entrar. O pessoal baixa renda... não tá conseguindo entrar. A pessoa que se forma já vem com o carro, já tem a fazenda, já os pais estão também estabilizados na profissão, então, não vai ter uma preocupação social. Um ou outro... de 50 tira dois.”; Luís (22 anos)*
- *“O professor pega lá um aluninho do primeiro ano, que não tem nada na cabeça, né, e vai doutrinando ele. O cara faz mestrado, doutorado e depois tá dando aula para a gente, logo depois.”; Neuza (25 anos)*
- *“(...) os alunos entram superfracos, o professor, ao mesmo tempo, ele sabe que o aluno não vai estudar mais do que aquela aula dele e, ao mesmo tempo, ele nem pode dar uma aula muito boa, muito acima do nível, porque senão os alunos não vão conseguir acompanhar. Então, ele acaba passando o básico ali, o máximo de informações que ele pode porque ele sabe que vai ser só aquilo mesmo, então, quero dizer, fica uma coisa até... uma enganação, tanto para os alunos como pro professor, porque o professor sabe que aquilo não vai resolver e os alunos estão engolindo aquelas informações e depois da prova eles vão esquecer, como já aconteceu comigo milhares de matérias.”; Lídia (23 anos)*
- *“O básico, aqui, é excepcional. Os professores são muito bons. Eles... eu acho que é porque a maioria está... sei lá, eles são de uma universidade diferente.”; Jair (28 anos)*
- *“Um dos fatores que atrapalha muito é o número de alunos na faculdade. Muita gente na universidade. A universidade é muito grande, então, o professor fica muito impessoal com o aluno.”; Hugo (22 anos)*
- *“O curso de agronomia aqui em Lavras eu acho muito bom. Tem suas desvantagens. Isso todo curso tem, mas eu acho que, principalmente por ser uma escola pequena, você tem um fácil contato com os professores. Você ali conhece o professor, vai no departamento, troca uma idéia. Eu acho mais fácil. Eu acho que uma universidade grande é muito aluno, é muita gente e o professor te viu uma vez na sala de aula e nunca mais... é mais difícil você ter um convívio.”; Almeida (22 anos)*

- “(...) [A empresa] paga um bolsista e ‘beleza’. (...) A firma impõe para a escola essas e essas cláusulas e simplesmente obedece e acabou, né. (...) porque o sistema é esse: você tem que fazer o teste em locais preestabelecidos pelo Ministério da Agricultura, vários ensaios para você provar que aquele produto é bom ou que não é nocivo aos seres humanos. Serve para afirmar o tempo de carência, essas coisas... (...).”; Edmar (26 anos)
- “Hoje em dia é preferível a empresa dar uma bolsa de R\$ 100 para um estudante e de R\$ 1000 para um professor para desenvolver uma certa linha de pesquisa do que investir em pesquisa própria. Montar o laboratório dela, contratar pesquisadores...”; Pedro (30 anos)

A situação que se configura nos primeiros anos do curso é de muita insegurança: mudança do ambiente familiar, necessidade de criar novas amizades, novas rotinas no cotidiano, o terrorismo dos trotes, a expectativa de como vai ser o curso e a descoberta dos “truques” e possibilidades deste novo desafio.

Há uma unanimidade quanto a considerar as matérias básicas uma decepção. Os alunos vêem uma continuidade (e revisão) dos esquemas do colégio, tanto ao nível de conteúdo disciplinar e dependência pedagógica com o professor, como no ambiente de competitividade. Muita teoria e pouca ou nenhuma prática. Não vislumbram qualquer finalidade naquilo, apesar de posteriormente compreenderem a sua necessidade para as disciplinas futuras. Só que esta assertiva é confusa. Não fica claro, a partir das falas, se a necessidade é “legítima”, em que as disciplinas futuras realmente precisarão daqueles fundamentos conceituais, ou se é uma necessidade “justificada”, isto é, criam-se disciplinas futuras que justifiquem a revisão conceitual em estágios anteriores do curso.

Mas a existência delas pode apresentar outros motivos, por exemplo, a conseqüência da qualidade dos alunos que estão entrando, cada vez mais novos em termos de vivência e fracos em termos de domínio dos conteúdos curriculares. E isso acaba obrigando o professor a ministrar cada vez mais disciplinas básicas, com aulas de reforço incrementais.

A questão de adaptação nos primeiros anos vai além do problema curricular e verte para problemas de atitudes diante do curso. Sair do esquema “professor ensina e aluno aprende” é uma outra dimensão buscada pelo aluno nessa primeira fase. Passa por matizes de liberdade, mas uma liberdade assistida. Não é a do autodidata, o “se vira”, mas a expectativa de uma atitude participativa, dialogal. E essa atitude é invocada em nome de uma configuração de universidade

baseada na triade pesquisa, extensão e ensino. O aluno afirma que o número de candidatos que ingressa no curso a cada ano é muito grande (200 por ano na ESALQ e 80 por semestre na UFLA), o que torna o relacionamento entre professor e aluno impessoal. Isso é agravado pelo tamanho físico da escola. Quanto maior a instituição, mais difícil é o acesso do aluno ao professor.

Existe um choque extra para os mais desfavorecidos, um de nível sócio-econômico. Estes alunos deparam-se com uma escola elitizada e isso os assusta e amplia o aspecto de revolta para uns, ou de inferioridade para outros.

Nesta fase de incertezas, o aluno fica fragilizado e é cooptado por professores através de trabalhos de pesquisa e de bolsas. E essa cooptação faz parte de um emaranhado de interesses que se articulam a nível de Governo, em que professores passam a realizar ensaios de produtos de empresas na universidade. Paga-se uma bolsa de auxílio ao estudante, utiliza-se o laboratório da universidade, repassam-se os resultados para a empresa financiadora e o pesquisador cumpre com a sua obrigação acadêmica de produção científica, além de receber um “auxílio de custo”.

A maior parte das desistências e “trancamentos de matrículas” ocorre nesta fase. Uma dúvida persiste: será que estas desistências e “trancamentos” ocorrem por um problema de adaptação, ou por consciência em perceber que o que é oferecido não é compatível com a sua “estratégia”? De qualquer forma, é um processo de desilusão e redimensionamento de expectativas.

5.2.3 Sobre as oportunidades acadêmicas

- *“Porque é uma coisa você estar na escola todo dia no banquinho, vendo o que o professor está falando, né, acho que não é por aí. Acho que a gente tem que sair procurando outras coisas também.”; Neuza (25 anos)*
- *“(…) a agronomia está me dando uma visão de mundo, de todo o sistema, muito boa. É uma das poucas áreas de conhecimento que envolve várias outras áreas de conhecimento. Então, você sai daqui com uma visão geral e meio um pouquinho de tudo, né. No meu ponto de vista, pelo menos, é assim que eu estou vendo. E isso ajuda a você perceber o que está acontecendo no Brasil e o que pode estar te ajudando.”; Fred (22 anos)*

- “(...) *tem um curso no último semestre chamado extensão rural, no último semestre nosso, que acho que deveria ser no primeiro, né, para mostrar o que a gente tem que procurar para mostrar para a sociedade que a gente é útil, é real, né...*”; Edmar (26 anos)
- “*Agora que eu estou fazendo [a disciplina de] Extensão Rural, vem um cara falar: ‘é, vocês conheceram todo esse pacote tecnológico para produzir grãos, para produzir isso. A realidade do brasileiro não é essa. Como você vai aplicar todas essas tecnologias, né?’ Porque ele falou outro dia ali, né. Falei: ‘É mesmo, né.’ A gente sabe tanta coisa se tiver dinheiro. E quando não tem, o que a gente faz? Que soluções a gente pode dar para um cara que não tem nenhuma estrutura, entendeu? Como é que você vai poder ajudar ele?’*”; Edmar (26 anos)
- “*Agora, na faculdade... eu acho que tem algum problema entre os departamentos. São pouco comunicativos.*”; Almeida (22 anos)
- “*Assim, esse pessoal não tem visão de interdisciplinariedade. Tem essa visão segmentada. Tanto que o geneticista só sabe genética e aí vai falar com o físico e ele não sabe nada de genética. Aí é que a pós-graduação vai criando especialistas em nada. Especialista do especialista do especialista, mas segmentando conhecimento, o que deveria ser o contrário, aumentando. As próprias matérias, né. Às vezes, tem sobreamento de matéria porque os próprios professores não conversam entre si. O ciclo do nitrogênio, quantas vezes eu vi isso? Umas quatro ou cinco vezes. Não podiam os professores se juntarem e darem bem dado, numa só vez? Então, é muito segmentado.*”; Luis (22 anos)
- “*Às vezes, mesmo dentro do próprio departamento, matérias se sobrepõe. Tipo ‘Horticultura I’ te dá uma coisa. Em ‘Horticultura II’, o cara vai e fala a mesma coisa que um outro professor do próprio departamento falou. Vai fazer uma outra matéria: propagação de plantas, no mesmo departamento e os caras, sabe: ‘vocês já sabem isso, sabem? Não sabem? Quer que eu fale de novo?’ E a turma é super-heterogênea cada um é optativa de uma lado e ninguém sabe o que um fez, o que o outro não fez, então, acaba ficando lacuna no aprendizado. Eu acho que no mínimo deveria ter um programa geral distribuído para todos os professores. Alguma forma de ficarem sabendo o que os alunos estarão aprendendo. Programa de disciplina, distribuí para todo mundo para saber. O caso de análise de solo: ensinou numa matéria, ‘beleza’, pode até estar no programa de outro recapitular. Mas não. ‘E aí? Já sabe? Não sabe...’, ter toda aquela matéria básica de novo.*”; Carlos (23 anos)

- *“Eu vejo [a agronomia] pela oportunidade que está me dando de sair fora da escola. De não estar vivendo essa realidade só acadêmica. De você estar em contato com outros tipos de lugares, outros tipos de pessoas. (...) Você tem que correr atrás. Você ficar esperando que a coisa venha, não vem.”; Élcio (26 anos)*
- *“(...) na outra [universidade] não tinha condição nenhuma, não tinha nem fósforo para acender o bico de bunsen, aqui eu vi que tem tudo; se quiser um computador, eu vou ali e trabalho a noite inteira. Isso eu aproveitei. Isso eu aproveitei mesmo, toda a infraestrutura.”; Pedro (30 anos)*
- *“Eu acho que o problema aqui é que somos uma faculdade e não uma universidade, no caso de Pira[cicaba]. Porque se você está numa universidade, em Campinas, em São Paulo, você está rodeado de coisas, de diversas áreas acontecendo. E fica uma opção tua você se formar só na sua ‘arinha’ e não ter visto nada diferente, ou você curtir o resto. E aqui você tem só agronomia e floresta, então, é planta, ou é gado, e quando é animal é o enfoque voltado para a planta. E ela não te abre um espaço.”; João (25 anos)*
- *“Eu tinha uma certa crítica à ESALQ, uma crítica que não era fundamentada. O que vejo de bonito, que eu vejo de jóia dentro da agronomia é que quando eu faço uma matéria tipo bovinocultura leiteira, com o Prof. Vidal, e eu olho aquele homem com aquela empolgação que ele dá uma aula, a maneira como ele passa, como ele te pergunta, e ele vai passando aquilo e aquilo vai dando uma seqüência, você vê aquilo é aula. Aquilo ali... o professor está interessado em ensinar. É a universidade. O professor diz ‘eu estou dando as diretrizes para vocês. Vocês vão na biblioteca e procurem, vocês estudem’. É ali que você se sente naquela liberdade de ver que você não está preso, que tem que fazer nota.”; Hugo (22 anos)*
- *“Geralmente, em escola particular, o professor trabalha na escola e trabalha em outro lugar também. Ele fica lá só meio período, não fica o tempo integral. Aqui não. Aqui você vai a qualquer hora e eles te dão informação de onde o professor está, que hora que ele pode estar lá...”; Almeida (22 anos)*
- *“(...) os professores, na sua grande maioria (...) são horríveis, horríveis, didática paupérrima. Tem deles que sabem, que reconhecem, que são horríveis lá no quadro, lá na frente. Não tem... eles não preparam muito bem a aula. Não tem um preparo... não sabem se organizar no quadro. Fala muito mal. Fala errado, escreve errado. Um pessoal que tem qualificação, tem até doutor.(...) E aí a gente vê a realidade de nossos professores aqui. A*

falta de capacidade. Um pessoal que está aqui por pura... por causa (...) de dinheiro. Essa teoria é terrível. Esse negócio de que o trieto 'ciência, prática e extensão'..., esqueça! Prática e extensão tem muito pouco. É mais teoria mesmo. (...) Então, o pessoal fica na cadeira sentado, fingindo que está entendendo, que está aprendendo e ele, lá na frente, fingindo que está ensinando. O que acontece: esse indivíduo passa para o mestrado, passa pelo doutorado e foi ficando e tá aqui dentro hoje. O que está ocorrendo: eles são péssimos profissionais, porque eles não tiveram coragem de ir lá para fora. Ficaram aqui dentro. Às vezes, ficam na universidade e não se atualizam, tá. Têm uns indivíduos que são verdadeiros monstros, ultrapassados, antigos, incrível, pasmem! Eles estão dentro da universidade.”; Jair (28 anos)

- *“(...) a universidade virou o maior cabide de empregos para os ex-alunos. Eu acho que ela tá num círculo vicioso. A universidade está se alimentando dos alunos que ela está formando.”; Pedro (30 anos)*
- *“[O curso é] Muito setorizado. Mesmo quando você quer fazer uma residência ou qualquer coisa que englobe várias coisas, não um segmento, você não consegue, é muito difícil um professor com outro ter afinidade e que depois passe pela Comissão de Graduação e depois passe pelo pessoal não-sei-da-onde. Esses cara barram por uma 'coisinha' estúpida, em palavras, assim, no caso da residência. Porque cada um está separado. Não tem um visão do todo.”; Carlos (23 anos)*
- *“No caso [daquele] que faz estágio, que é uma minoria também, a maioria [destes que estagiam] geralmente tem noção, mais aprimorada, trabalha em iniciação científica. Eu acho que ajuda muito iniciação científica na ESAL [UFLA]. Tem bastante. Em torno de 15% dos estudantes fazem iniciação científica. Com bolsa. A média nacional é de 2%, 3%, parece.”; Almeida (22 anos)*
- *“(...) [fazer Direito] ajuda muito a minha forma de entender as coisas. Eu observo assim, a faculdade de agronomia, hoje, do que eu observava quando eu entrei, ela está muito diferente. Eu consigo ter uma visão mais crítica, mas uma crítica não destrutiva, mas uma crítica construtiva, de entender que cada área tem a sua forma de ser ensinada e passada às pessoas. Uma crítica 'compreensiva'! Eu desenvolvi muito essa parte de entender a parte lógica, tipo assim tanto que a gente estudou filosofia. Umas coisas interessantes. De ver como é a lógica do ensino de agronomia. Isso me ajudou a vencer as próprias dificuldades*

que eu tinha de entender porque algumas aulas têm que ser dadas de uma tal maneira. Eu tô mais sossegado.”; Hugo (22 anos)

- *“Eu busco outros caminhos. Eu saio um pouco da fronteira da escola. Por iniciativa própria eu fico fazendo estágios fora da escola, estágios em outros lugares, com bastante gente de fora.”; Fred (22 anos)*
- *“Porque [a universidade] fornece o subsídio, o substrato para o crescimento. Foi através disso que eu conheci professores, me abriu para a área como instituição, realmente consegui o estágio.”; Carlos (23 anos)*
- *“Ali [na iniciação científica], o que mais me chamava a atenção era a convivência que você tinha com o pessoal que você trabalha. Porque ali onde eu trabalho é muito bom. Você trabalha com mestrado, doutorado, aluno de graduação, tudo junto. Tanto o professor orientador, ele trabalha com você. Eles deram muita ênfase nisso: trabalho em grupo.”; Almeida (22 anos)*

Há um consenso entre os alunos que as oportunidades surgem na medida que há um esforço individual em procurá-las. Poucas são as disciplinas, como a extensão rural, que servem de “trampolim reflexivo” para novas descobertas. Normalmente, são conquistas árduas, não sem idas e vindas, nas quais se misturam interesses claros e experimentações.

A busca de oportunidades é dificultada pela departamentalização, na forma mais radical de “guetos científicos”, implicando em “sombreamento” de conteúdos curriculares (pois os departamentos não conversam entre si sobre os seus programas) e a impossibilidade de estágios e de experiências em termos interdisciplinares/multidisciplinares.

A oportunização de vivências ocorre na própria diversidade social da comunidade universitária. Ela é ampliada pelas visitas técnicas ocorridas durante o período em que os alunos cursam as disciplinas e pelos encontros acadêmicos (campeonatos interuniversitários, encontros técnicos, congressos, seminários, palestras, exposições, feiras). E este tipo de experiência está diretamente ligado à própria infra-estrutura disponibilizada pela escola, como laboratórios, ônibus, material didático, centros de vivência, centros acadêmicos e centros de informática.

O aluno percebe a diferença entre uma universidade e uma faculdade e como essa diferença impacta sobre as suas possibilidades de experiência. Isso ficou mais evidente nos alunos da ESALQ, onde a sentem como uma faculdade, uma “Escola Superior” e não efetivamente como

a “Universidade de São Paulo”. O aluno também percebe que *ser* universidade não se restringe apenas à presença de diferentes áreas científicas, mas na própria atitude do professor em termos de seu comprometimento com o que professa, como professa, bem como na sua atitude diante do aluno de relação entre seres igualmente pensantes. Tudo indica que isso não seja regra.

Parte desse comprometimento do professor vem do fato da instituição ser pública. Somente as escolas públicas têm mantido um quadro expressivo de professores em tempo integral, possibilitando condição não só para o preparo das aulas como para o contato extra-sala entre professores e alunos. Essa possibilidade do tempo integral gera também problemas. Torna o cargo de professor uma possibilidade econômica a ponto de produzir uma “autofagia” danosa, com o “aliciamento de alunos” para a carreira acadêmica sem que estes o façam como uma opção de realização profissional, mas, por vezes, pela falta de opção no mercado de trabalho. Conseqüência disso é a falta de “ventilação” da escola com idéias de fora dela e um embotamento perceptivo e, logo, de oportunidades.

Essas experiências também são ativamente criadas pelos seus próprios alunos na forma de pesquisas e estágios nos departamentos (com a colaboração de professores), estágios fora, ou em outras atividades, como uma segunda faculdade ou curso.

Além de todos estes fatores inibidores / promotores de experiências, existe um lado cultural pouco citado, mas vivo, da comunidade acadêmica. Existe também um lado da militância política e religiosa que também contribui para estreitar laços entre a realidade fora e dentro da universidade.

A oportunidade de experiências vivenciais, técnicas e profissionais permite o desencadeamento de um dos fenômenos mais interessantes na vida de um estudante, a “síndrome de pinóquio”: o seu próprio amadurecimento como gente.

5.2.4 Sobre o seu processo de amadurecimento

- *“Você vê que o nível dos alunos está baixando, de raciocínio mesmo. Você já pega uma pessoa mal preparada que não vai absorver tudo que a universidade dá, então, você começa a fazer a universidade andar para trás. Hoje em dia, você tem aula de matemática no primeiro ano, entendeu. Não é mais cálculo, é função de primeiro e segundo grau que eles estão dando de novo porque as pessoas não aprenderam isso.”; Lidia (23 anos)*

- “(...) não sei se eles são despreparados para a coisa, porque são muito novos ainda.”; Neuza (25 anos)
- “A demanda hoje em dia é diferente. A universidade tem que ser mais flexível e se adaptar a essa demanda. Se você tem pessoas mais novas entrando na universidade com uma bagagem prática, empírica, muito pequena... elas estão voltadas para um conhecimento é de colégio, de leitura, mas não de vivência, provavelmente a universidade ela está errando se ela não se tornar flexível em proporcionar essa experiência para o aluno. O que acontece é que o aluno novo que entra na faculdade, ele vai atrás dessas experiências de indivíduo, não de uma coisa socializada, mas não preocupado em fazer alguma coisa para alguém. Ele ainda está vendo os seus limites. Então, ele vai em festas, ele vai em... enfim, completar essa socialização que a universidade proporciona. Mas em termos de sociedade, de cidadania, talvez não haja... essa ponte ela não é feita. Ela é feita para uma coisa mais individual do que coletiva.”; Armando (26 anos)
- “[O que me fez crescer] Foi mais o convívio entre os alunos, entre o pessoal dessa idade.”; Almeida (22 anos)
- “[A mente mais aberta foi] Mais a vivência com as outras pessoas.”; Gilberto (25 anos)
- “Meu ângulo de visão, hoje, é completamente diferente. Não é só a questão do professor, não é só a questão da sala de aula. Tem todo um conjunto de coisas. Tem a questão do convívio, da convivência, as pessoas, o ambiente, tudo contribui na minha formação e eu captei o máximo possível disso aí. Tanto é que eu considero essa vivência minha no alojamento, um dos grandes feitos meus aqui dentro.”; Jair (28 anos)
- “Mas, [a universidade] contribuiu um pouco [para o meu amadurecimento], mas, acho que é uma coisa muito mais minha mesmo, de você crescê como pessoa.”; Lídia (23)
- “(...) a maioria é de origem urbana. (...) por exemplo, tem muita gente que é de Ribeirão [Preto] e de Uberaba. Mora na cidade, mas tem a fazenda do lado, mas vive na cidade. Tipo no fim-de-semana, vai ajudar o pai e toca o gado, gosta do gado. Mas vai em festa... tem aquelas... troço de rodeio: canivete, botinão, calça jeans, fivelão-de-fritar-ovo aqui na cintura, aquelas músicas, camisa xadrez cheia de botão. É o rural e o urbano, né.”; Luís (22 anos)
- “Muitos são filhos de produtores, que vão voltar para casa e continuar fazendo o que os seus pais fazem; outros, provavelmente não vão continuar na área, sabe, vão mexer com outras

coisas; e tem uns que, não sei, é da natureza da pessoa agir... de se conformar com aquilo [ficar só assistindo aula, sem atividades extra-curriculares].”; Neuza (25 anos)

- *“Aí eu comecei a fazer teatro aqui. Aí isso mudou, porque comecei a me relacionar com o grupo, comecei a ver outras coisas, comecei a sair mais, a curtir mais. (...) A universidade deu esse espaço, não o curso de agronomia.”; João (25 anos)*
- *“Toda essa minha crítica à universidade, eu aprendi muito com o movimento estudantil, reunião, discussão, texto, Congresso.”; Luís (22 anos)*
- *“(...) eu sou uma pessoa que procura ser prática e aí os professores não ajudam, aí, então... eu procuro pegar as coisas que são úteis para mim, né. O que não é útil, o que adianta aprender, entendeu?”; Edmar (26 anos)*
- *“[A pessoa não cresce por] Falta de vontade mesmo. Ela não aceita que tem que mudar. Tem nêgo aí que você vai conversar com ele, parece uma porta. Não aceita, não vê. Não aceita idéia nenhuma nova.”; Almeida (22 anos)*
- *“A escola ela oferece uma parte [da visão de mundo]. Assim, dá umas idéias, mas muito você tem que correr atrás. Só que tem que correr atrás mesmo. (...) Já vi muita gente que estava do outro lado e que agora está desse lado. Com a mente mais aberta.”; Gilberto (25 anos)*
- *“Porque existe uma liberdade da pessoa fazer opções individuais e também existe um compromisso dela com o grupo. (...) Nem sempre a pessoa tem o direito de fazer aquilo socialmente, mas ela como indivíduo tem o direito de fazer, porque ela é dono do nariz e sabe o que ela faz. Agora, o problema é as conseqüências que ela traz para o grupo.”; Hugo (22 anos)*
- *“(...) mas o principal foi perceber que não dá para resolver sozinho os problemas.”; Felinto (26 anos)*
- *“Tá sempre acontecendo [mudanças em mim] e é tudo gradual. Difícil acontecer aquelas coisas assim... mudanças muito repentinas na sua vida, pelo menos na sua personalidade. Você vai percebendo... é um processo. Talvez o processo de amadurecimento.”; Felinto (26 anos)*
- *“Eu nunca me pensei em fazer a universidade visando o mercado de trabalho. Eu sempre tive aquela mentalidade de batalhar para mim, montar o meu negócio (...).”; Jair (28 anos)*
- *“Quando eu falo que a universidade é boa, depende muito do indivíduo.”; Jair (28 anos)*

- *“Eu acho, e o próprio instinto do ser humano sabe, que você não pode ficar só bitola. Tem que saber a parte cultural, a parte social da coisa. Eu tenho consciência plena disso, mas eu fiz uma opção [pela tecnologia]. Por enquanto.”; Élcio (26 anos)*
- *“Então, eu acho que a gente, você, pegando vivência de pessoas diferentes, você trocando idéias com opiniões diferentes, você enriquece a tua idéia, você enriquece a você mesmo.”; Fernando (24 anos)*
- *“Não, a universidade não reforça [a atitude]. É uma questão de escolher. A pessoa escolhe. A escola influi na medida que ela dá mais oportunidades ou não.”; João (25 anos)*

As oportunidades de experiência impressionam aqueles que as experimentam de maneira diversa. Segundo os alunos, em parte isso se deve a um complexo vivencial anterior, a “bagagem de vida” (a experiência individual antes da universidade). Essa questão de “o que trazem antes”, dirige a preocupação para a “clientela” urbana que está demandando pelos cursos de ciências agrárias e também pela pouca idade dos jovens que entram na universidade, com uma “bagagem prática, empírica, muito pequena”, o que os levariam a procurar por “experiências de indivíduo”, de testar os próprios limites e não pela busca de tarefas e de crescimento conjuntos. Por outro lado, há alunos que acreditam ser algo que ocorre ao longo da própria experiência, uma atitude diante da experiência (o amadurecimento “coletivo” durante). E existem alunos que acreditam que a riqueza da experiência depende de um amálgama entre “bagagem de vida” e atitude pessoal.

Seja qual for a razão que define a riqueza da experiência, a convivência com diferentes “tribos”, o teatro, o movimento estudantil, contribuem decisivamente para ampliar esse nível perceptivo diante das oportunidades colocadas. O amadurecimento é um processo gradual, coletivo e multidimensional (cultural, político, tecnológico, etc.), sobretudo.

A origem parece estar influenciando não só em termos de “bagagem”, mas principalmente na atitude dos alunos. O filho de produtor rural não está muito preocupado com as notas ou experiências que a escola possa proporcionar, pois já tem a propriedade da família para cuidar. A baliza é o interesse individual, numa dimensão de utilidade.

A demonstração mais clara do amadurecimento é a atitude crítica diante dos fatos e se manifesta nas falas a seguir:

“Mas eu acho que [a crítica] deveria ser uma preocupação de todos, não só a questão agrícola, mas a agrária. Teve um massacre lá no Carajás e ninguém fala nada, nem o professor fala nada. É um absurdo. Tem gente que defende a atual estrutura fundiária no País. Se você for conversar com as pessoas, argumentando, os caras não têm argumentos. Depois tem aquele lance de propriedade, que meu pai era assim. É difícil, parece que os caras estão em outro mundo. Querem se formar, ganhar dinheiro, ganhar mais dinheiro, pisar mais em cima das pessoas... É um pensamento muito individualista e egoísta, que as pessoas têm nessa faculdade. Querem se formar e o resto que se foda. Eu estou bem e o resto que se foda.”; Luís (22 anos)

“[A inspiração “social” vem de] uma questão de revolta do sistema. De revolta. De tentar mudar, de tentar ajudar a mudar.”; Gilberto (25 anos)

“Não adianta eu ir fazer outra faculdade, fazer medicina, porque o campo de trabalho tá melhor e vai ser uma coisa que, sei lá, trabalhar com oftalmologia vai ser melhor do que vender adubo numa empresa, entendeu. (...) Se você acorda e falar bom-dia de cara virada ou não para uma pessoa, você está interferindo na vida dela também. Se você xingá uma pessoa no trânsito e... sabe, nos mínimos detalhes você está interferindo na vida de outros, você está vivendo ali, um do lado do outro, então você tem essa obrigação enquanto cidadão de, você tem que... sabe, você não pode: ‘não, o que eu vou querer para a minha vida, comer, dormir, reproduzir’. Você tem que procurar esse crescimento enquanto pessoa.”; Lídia (23 anos)

5.2.5 Sobre o futuro como egresso

- *“Acho que todas as áreas estão assim. Está restrito, saturado. Pelo menos São Paulo, que é, que nem aqui, formam 200 pessoas por ano. Tem mais 15 escolas de agronomia no estado. Muita gente para um lugar só, eu acho.”; João (25 anos)*
- *“Porque é um tipo de profissional novo, um técnico com formação em administração. E é um profissional desejado pelo mercado, pois o administrador puro, ele não tem os conhecimentos técnicos do agrônomo. E o agrônomo, normalmente, não tinha esse conhecimento administrativo. Juntou tudo e interessou para as empresas do agribusiness.”; Fred (22 anos)*

- *“Uma porque eu estava conversando com alguns pós-graduandos, o mercado, tipo assim, o inglês já é currículo mínimo. Informática também. De repente, pós é alguma coisa que... é um diferencial.”; Carlos (23 anos)*
- *“O currículo nosso deveria ser mais voltado para o que você aspira do que o que os outros impõem para você estudar. Pelo menos, eu penso assim. Ai, eu fiquei... eu fui, para o... me revoltando um pouco, pensei até em largar do curso. Falei — eu já estava no quinto período — ‘ah, não vou largar mais’.”; Edmar (26 anos)*
- *“Aliás, qualquer coisa você pode fazer com agronomia. Trabalhar com física, com química, com genética, com informática, com tudo que você puder imaginar.”; Pedro (30 anos)*
- *“Mas em termos desse negócio filosófico mesmo da pessoa ser o que ela é, a universidade contribui, mas assim... se você imagina que a sua vida é uma régua de 30 cm, ela está nos últimos 5 cm, para dar aquele acabamento para a pessoa.”; Lídia (23 anos)*
- *“(...) a universidade deveria procurar sempre ter uma visão assim não voltada para ela e em passar informação; procurar ver o que a sociedade quer da universidade; que soluções que o agricultor quer dela. Porque somos uma escola agrícola, ainda que esteja querendo se transformar em universidade.”; Edmar (26 anos)*
- *“A gente precisa exatamente estar buscando os problemas do produtor, trazendo para a universidade e aí desenvolver as pesquisas sobre as coisas do produtor. A pesquisa não precisa ficar única e direcionadamente na visão daquele agricultor, tem que ser muito mais ampla. (...) Tem que estar orientada para a realidade. Ela não pode estar fechada no umbigo do professor dentro do laboratório dele.”; Fernando (24 anos)*
- *“A ESALQ ela é muito voltada para a pesquisa. Então eu acho que você tem os laboratórios e não influencia tanto. Não é uma pesquisa social. É uma pesquisa mais de tecnologias... nem sei se é uma pesquisa; faz muito teste, na verdade. Genética, produtos químicos... ensaios.”; Armando (26 anos)*
- *“Você também tem nêgo que vai saindo daqui que tenho medo! Se falar que formou junto comigo... Uns nêgo que não faz nada. Nunca viu nada. Passa o dia inteiro lá vendo slides.”; Almeida (22 anos)*
- *“Meu amigo, vou dizer para você, sem muito medo de errar que, pelo menos, uns 50% sai daqui muito mal formado, um péssimo profissional.”; Jair (28 anos)*

- *“Se todo mundo, entretanto, acha que tá bom assim, vai continuar assim. A escola é o próprio reflexo de quem está aqui e de quem está saindo. Então, é um ciclo.”*; Hugo (22 anos)
- *“Que pode ser que os velhos do movimento estudantil, os professores, estejam de saco-cheio, desiludidos com o sistema, desencantaram também, foram cooptados. Pode ser isso, isso eu vejo aqui na faculdade.”*; Luís (22 anos)
- *“Estratégia [para melhorar a universidade]... é aquela coisa: junto aos grupos, adesão aos grupos. A união faz a força.”*; Gilberto (25 anos)
- *“Agora, isso de ‘levantar bandeira’, eu acho muito complicado. De arregimentar pessoas para discutir uma idéia. (...) Se a maioria deles constata que existe um problema e que isso está afetando, automaticamente, qualquer manifestação vai reunir essas pessoas. Agora, se você e mais meia dúzia constata que existe um problema e que essa meia dúzia acha que é um problema e que o resto acha que não é, o resto não vê aquilo como um problema ou, se vê, não está nem aí. Eu acho muito cansativo... uma tarefa difícil de você realizar.”*; João (25 anos)
- *“Agora, fazer uma coisa na universidade, deveria ser uma coisa conjunta. Alguns não percebem dessa maneira, Algumas pessoas acham que tem que mudar na essência totalmente e daí partir para a mudança.”*; Hugo (22 anos)

Há um entendimento que o mercado de trabalho se encontra saturado para todas as carreiras. Há necessidade de novos diferenciais profissionais seja no conhecimento de línguas e informática, seja com um curso de especialização com vistas ao complexo agroindustrial, ou mesmo um mestrado ou doutorado. Os depoimentos reafirmam a orientação competitiva. Para enfrentar este mundo de “mercado”, tornam-se estratégias válidas a elaboração de um currículo com participação ativa dos alunos, ou a opção por um curso eclético como o de agronomia. Não pode se perder de vista, contudo, que a universidade é apenas parte deste municionamento.

Além da atitude do aluno diante de seu próprio futuro, exige-se uma atitude da escola diante deste mesmo futuro mediante a troca da atitude introspectiva, informativa e “ensaística” para uma de compreensão, tanto para com a “realidade a montante” (a “bagagem de vida”, como discutimos acima, no item de amadurecimento), como “a jusante”.

Dessa forma, poder-se-á evitar alunos formados por uma “cultura de slides” num ciclo de “reatividades”, sem “atividade” sobre a realidade. Indagam os alunos: será que os atuais mestres

foram vencidos pelo cansaço e estão desiludidos? Os alunos apresentaram algumas saídas: talvez na ação dos grupos, talvez numa “manifestação automática”...

Na percepção dos alunos, a universidade ainda subsiste como um dos meios (se não o único) da “estratégia” para a concretização de suas aspirações em meio a uma “confusa” realidade brasileira.

6. CONFRONTOS

“Todo conhecimento da realidade infinita, pelo instrumento limitado que é o espírito humano limitado, é fundamentado na premissa tácita de que somente um fragmento finito dessa realidade pode constituir o objeto de compreensão científica.”

Max Weber

6.1 Introdução

O exercício de reflexão dos alunos sobre metas, mundo e estratégias, permitiu verificar diversas críticas sobre cada elemento deste mundo percebido, a relação funcional estabelecida entre estes elementos e a lógica que guia as ações destes estudantes (metas).

Pretende-se agora buscar pela coerência desta estrutura, dessa funcionalidade e dessa lógica a partir de um confronto entre os fatos coletados (falas) e as teorias explicativas de mundo, de superação das crises e de construção do conhecimento e do indivíduo cognoscente.

Verificada como se dá essa coerência, será possível afirmar a existência do espaço que esta crítica envolve e, assim, definir o espaço que a universidade disponibiliza para exercício dessa crítica.

A discussão sobre a coerência da crítica parte da afirmação feita pelo aluno de “*eu (aluno de agronomia) sinto-me despreparado para o mercado de trabalho*”. Nesta fala está embutida a percepção de “distanciamento” entre o saber disponibilizado pela universidade e o saber que o aluno percebe ser necessário para enfrentar o mundo.

6.2 A crítica por uma universidade crítica

Os alunos são quase unânimes em dizer que a universidade está “distante” da realidade. Para entender como poderia acontecer este distanciamento, utilizar-se-á o esquema teórico elaborado por Freire (1980). Para ele, haveria quatro dimensões do conhecimento:

- a gnosiológica (a relação entre sujeito e objeto de conhecimento);
- a lógica (a compreensão desta relação — transformação da “doxa” em “logos”);
- a espaço-temporal (histórica);
- e a dialógica.

Os alunos percebem nos cursos uma predominância do ensino técnico. Pelo esquema de Freire (1980), isto implica em dizer que as dimensões gnosiológica e lógica existem, isto é, a relação entre sujeito (aluno) e objeto (terra, planta, animais) e a organização lógica dessa relação (teoria) existem. Porém, não existe contextualização histórica deste conhecimento (dimensão espaço-temporal) e nem o diálogo necessário para a adequação deste conhecimento, não só no sentido de aplicação, mas de compartilhamento de perspectivas.

Ainda sob este esquema, percebe-se que a universidade é crítica porém, a crítica é anacrônica e acontece sobre questões “irrelevantes” para o conjunto da sociedade como um todo. Existe na fala dos alunos referências à importância da convivência na comunidade universitária, da relação entre os alunos e entre alunos e professores. O resgate das dimensões espaço-temporal e dialógica do conhecimento está se dando exatamente através dessa interação uns com os outros.

Tomando como exemplo a crítica à pouca idade com que entrou na universidade, o aluno é capaz de perceber que se deixa “levar” pela pressa em entrar numa universidade aos 17 anos (dimensões histórica e dialógica, pois assim o fazem os jovens de 17 anos de seu grupo social), percebe o seu próprio amadurecimento de forma objetiva (gnosiológico) e porque se deixou levar (lógico). Isto vem a demonstrar que o conhecimento que o aluno constrói é completo e está conectado à sociedade da qual faz parte, tornando-o um dos elos fundamentais de ligação entre universidade e sociedade.

A sensação de preparo/despreparo explicitada pelo aluno é coerente, pois estando imerso na problemática da sociedade, o aluno diz não encontrar espaço para discutir sobre ela. Ao invés

disso, descreve a existência de uma universidade esclerosada, técnica e abstrata. Um conhecimento desvinculado da vida (Buber, 1982).

A dimensão espaço-temporal e dialógica do conhecimento mostram-se fundamentais. Gramsci e Habermas possuem estratégias de transformação da realidade baseadas em perspectivas histórica e lingüística, respectivamente. Gramsci vê na consciência histórica a etapa inicial para o processo de transformação, pois só dessa forma é possível verificar as possibilidades de mudança (Joll, 1979). Para Habermas, é através do diálogo a forma de se chegar à verdade consensual e desta forma descobrir os reais interesses, as verdadeiras convicções e preferências racionais que definirão os rumos da transformação (Geuss, 1988).

Mas uma universidade crítica não implica necessariamente que sua crítica tenha que ser sobre as mesmas temáticas ou enfoques apontados pelos alunos. Que temáticas eleger é uma questão de poder, já nos elucida Habermas ao procurar no capitalismo “avançado” os temas de desestabilização desse sistema (Habermas, 1994). É a própria autonomia da universidade que está em jogo. Reformule-se então a questão: a universidade desfruta de autonomia para eleger as temáticas de crítica?

6.3 Estado, Governo e Universidade

O aluno Gilberto (25 anos) faz distinção entre Governo e Estado. Vê no Governo o elemento de poder, o fórum de embate dos interesses, o poder dominante, a elite. Gadotti (1992), Freitag (1980) e Vieira (1989) dentre outros já alertavam para o caráter elitista da educação. As falas apresentaram essa perspectiva. O processo de perpetuação, o conservadorismo, o descompasso entre pesquisa e exigências da maioria da população também foram observados nas entrevistas.

Entretanto, de que elite se fala nas universidades estudadas? A elite é urbana, é rural, ou uma mistura delas? O aluno Luís (22 anos) comenta que os estudantes “urbanos” vieram de grandes cidades do interior, cuja família lida com a terra, mas mora na cidade. Olinger (1984a) comentava sobre a crescente presença de candidatos urbanos nos cursos de agronomia. Quando Williams (1989) fala em seu romance sobre as transformações no meio rural com a crescente industrialização inglesa, parece mais acertado dizer que rural e urbano estão ligados pelo elo da Modernidade. E Modernidade necessariamente implica em mercado (a hegemonia burguesa-

liberal apontada por Gramsci). Esta relação entre Modernidade e mercado mostra-se verdadeira quando Felinto (26 anos) diz que tanto o Sem-Terra rural como o Desempregado urbano padecem do mesmo mal: são Sem-Trabalho. O que se vislumbra é um crescimento econômico sem incremento no número de empregos, o *jobless growth*, graças à tecnologia (Gonçalves e Barelli, 1996), desnudando o capitalismo como um sistema **amoral** que por si só não impulsiona o verdadeiro progresso (Llosa, 1996). Portanto, é o mercado quem define o jogo de interesses na universidade?

A realidade universitária tem confirmada a sua orientação tecnicista, a criação de “tubarõezinhos” capitalistas, a deficiência humanística, a dicotomização entre grandes e pequenos e a febre competitiva. Pode-se afirmar que a universidade goza de autonomia “governamental”, mas está sujeita às leis da eficiência tecnológica e capitalista, faces da moeda da Modernidade: uma “modernidade reflexa” (Ribeiro, 1975). Será então que a crítica dirigida às elites deveria estar voltada para a Modernidade? A adoção dessa proposição implica em mudanças nos critérios de diferenciação. A lógica da Modernidade é respaldada no mérito individual, no critério do talento e não da ação do capital apenas. Assim, mesmo uma escola “justa” (premiando pelo mérito individual e pelo talento) apenas faz acentuar as diferenças, reforçando e legitimando a Modernidade. Será que é por isso que se ouviu nas falas a ênfase em se cuidar do “pequeno”, mesmo paradoxalmente afirmando que ele desaparecerá mantida as condições de um mercado capitalista? Esta expressão do aluno é expressão de uma crítica ao comportamento social usual e presente, estimulado na universidade.

Estar ligado à Modernidade e aos seus interesses é estar cego, imbuído de uma “falsa consciência ideológica”, iludidos em nossos próprios interesses (Geuss, 1988)¹². É o que Habermas definiu como tecnocracia, uma das mais indevassáveis formas de poder, a da legitimação pela técnica (logocentrismo). A estratégia de superação habermasiana é da busca dos reais interesses através de uma “ação lingüística”. São estruturas auto-referenciais que marcam uma ruptura de paradigmas de uma teoria das consciências para a filosofia das linguagens, esta última calcada fora do foco das relações sujeito-objeto, mas na racionalidade orientada pelo entendimento (interesse comunicativo) e não mais na ação-com-respeito-a-fins (interesse

¹² Aranha (1989) menciona sobre ideologia: “É interessante notar que não se trata de *mentira* que os indivíduos da classe dominante *inventam* para subjugar outra classe. Também eles sofrem a influência da ideologia, o que lhes permite exercer como *natural* sua dominação, considerando *universais* os valores específicos de sua classe.”

instrumental) (Habermas, 1990). Freitag e Rouanet (1980) explicam que Habermas aponta para o seguinte caminho de reversão do processo de dominação das sociedades tecnocráticas:

- a elucidação pedagógica, para a neutralização ideológica;
- o da ação estratégica (a disputa política), que procura estabelecer a competição pelo poder;
- a dos discursos práticos (estabelecimento de normas), para a busca do consenso.

Como disse Luís (22 anos), a universidade está ligada ao Estado, não ao Governo. A universidade é um aparelho de hegemonia (Gruppi, 1991), como define Gramsci quando explica a relação estrutura-superestrutura do “Estado Ampliado”, uma superestrutura dicotômica de “sociedade civil” e “sociedade política” (Coutinho, 1994; Portelli, 1990). Sendo um aparelho de hegemonia, a universidade serve de fórum para os debates políticos para a busca do consenso transformador. A universidade tem a chance da tematização, isto é, de trazer à baila da discussão a Modernidade. Volta-se ao ponto de partida: se a universidade pode lançar-se à crítica da Modernidade, por que não o faz?

6.4 A “sociedade” tem a palavra

Os alunos apontaram uma série de motivos para o não exercício da tematização pela universidade. O primeiro deles é a falta de um povo instruído capaz de fazer voz junto ao Estado. Este diagnóstico do aluno reflete uma estratégia tipicamente gramsciana de ação política, a de mudança social pela superação do pensamento liberal burguês pela compreensão da sua situação histórica (Joll, 1979). É a transformação do “homem do senso comum” em “homem do senso comum renovado” (Sabóia, 1990). É a alternativa gramsciana de uma “república democrática” superando a alternativa marxista de uma “ditadura do proletariado” (Coutinho, 1994).

Uma contraposição de Canclini (1993) explica que a ação hegemônica responde a alguma necessidade das massas submissas, no caso dos povos latino-americanos, à necessidade de uma identidade popular. Ele defende a superação do folclore pela construção de uma cultura nacional-popular como meta básica de luta contra a dominação, mesmo ciente de que tal fato engendra o risco da pluralidade (uma identidade cultural frágil pelo excessivo número de regionalismos). Como Portantiero (1993) diz, a própria riqueza de perspectivas (uma pluralidade cultural) é a causa primeira de sua desarticulação política (dificuldade de elaborar consenso).

As colocações de Canclini (1993) e Portantiero (1993) demonstram que a articulação do povo em torno de consensos para a transformação talvez não seja tão simples para um país como o Brasil. Isto é, mesmo que o povo fosse instruído a participar ativamente da vida política de seu país, o número de “consensos” seria tamanha que dificultaria a priorização de ações para a transformação.

Um outro motivo apontado pelos alunos para a não tematização da Modernidade estaria nas empresas. A empresa é fonte de capital, vive de e pelo capital. E a tecnologia fazendo a diferença entre quem sobrevive e quem fale, torna a empresa também uma fonte de tecnologia. Não é regra geral, mas sabendo-se que as empresas de insumo comportam-se como um mercado de oligopólio composto por grandes multinacionais, há de se admitir como válida a possibilidade de que elas de fato detenham também informação e não precisem da universidade efetivamente. Como elucidava Edmar (26 anos) em sua fala (p.31 e p.43), relega-se às universidades os “ensaios” e isso por força institucional, pois o Estado define uma legislação que obriga a “fiscalização” da qualidade e a homologação dos produtos agropecuários. É o conhecimento fetichizado, mercantilizado (Lara, 1996).

Entretanto, parece que está se estabelecendo uma “parceria” crescente entre empresas e universidades. Num país como o Brasil, onde o Estado chegou a trocar um ministro da economia por mês, investir em laboratórios, treinamento e especialização de pessoal e num retorno imprevisível era uma decisão arriscada demais. Abriu-se, então, a cooperação entre empresa-universidade, respondendo oficialmente a dois anseios: ao da aproximação da universidade com a “sociedade”; e ao dos modismos gerenciais japoneses nas empresas. Vantajoso para a universidade, largada às mínguas com os recursos para pesquisa, vantajoso para a empresa que “terceirizava” o serviço de pesquisa.

Esta “parceria” traz duas conseqüências, ambas presentes nas entrevistas. Uma delas diz respeito a uma perda na autonomia de escolha das linhas de pesquisa. A outra, diz respeito a um processo de “rancificação” intelectual, um *ethos*, como define Ribeiro (1995), “*disposições culturais duráveis que produzem uma identidade ocupacional*”. A primeira implica diretamente em estabelecer a ligação que faltava para afirmar-se que a universidade perdeu a sua autonomia de tematização em função de uma crise econômica geral e que acarretou uma situação terminal de fazer algo (mesmo que não o que se deseja) ou desaparecer. A segunda, permite que se

identifique a raiz da manutenção do *status quo*, pelo processo já descrito de um aluno que é cooptado por um departamento, gradua-se, mestra-se e doutora-se na mesma instituição ou, se em instituições diferentes, sem nenhum espaço entre estas fases para uma vivência profissional não acadêmica. Ele acaba reproduzindo não só as idéias técnicas, mas também políticas da instituição, no sentido corporativista. E esse processo de “endogenia” tende a se acentuar com a atratividade do emprego de professor universitário frente a um mercado estagnado. A “liberdade” na produção científica, um salário relativamente razoável, a estabilidade de emprego e a perspectiva de galgar uma carreira são razões mais que suficientes para se pretender permanecer na universidade.

Pode-se ainda estabelecer outras possibilidades para essa orientação para o Moderno. A universidade age de uma maneira tecnicista porque o seu corpo discente assim o demanda, ou porque a universidade não tem outra finalidade que não o de produzir técnicos, ou mais apropriadamente se expressando, a universidade não é realmente uma universidade. A universidade brasileira é apenas um aglomerado de faculdades e escolas superiores baseadas em modelos estrangeiros que permanecem isoladas uma das outras, como aponta Ribeiro (1991).

Numa das entrevistas, o aluno afirmou que tem uma orientação capitalista. Se assim for, é “natural” que num mundo “moderno”, tecnológico, ele espere aprender a lidar com a tecnologia moderna. Dessa forma, a universidade atenderia a essa demanda social, supondo que não está isolada da sociedade e que está atenta aos seus anseios. Por outro lado, a universidade é tecnicista porque é o seu objetivo o ensino técnico profundizado. Produzir técnicos competentes e zelosos é um objetivo legítimo.

Gramsci estudou a educação através de um método “histórico-filológico” e definiu duas buscas fundamentais para ela: a de unitariedade entre o “certo” da sociedade e o “verdadeiro” da escola pela incorporação do trabalho em sua pedagogia, mas não no sentido de uma “*mesquinha e monstruosa máquina de preparação de mão-de-obra*”; e a escola como forno de intelectuais. Para a primeira tarefa, caberá ao professor executá-la. Mas como o professor poderá fazê-lo se ele também é fruto de uma cultura capitalista de sociedade? Segundo Gramsci, através da prática social e profissional do professor orientado por um outro Estado, paralelo (ou antitético), pelo partido mais avançado que representa o mundo do trabalho (Nosella, 1992). Há de se cuidar nesta

afirmação que a escola sobre a qual Gramsci discute não é necessariamente a de ensino superior. Alinhar os interesses de um partido trabalhador às linhas condutoras da universidade é ao mesmo tempo perder de vista a sua própria autonomia política e sobretudo intelectual. A idéia de um “segundo” Estado poderia ser substituída por uma agremiação de todas as universidades. Nesse sentido, pode-se aceitar que o trabalho (no conceito gramsciano de práxis marxiana, de expressão do homem) deve ser um dos princípios pedagógicos, seguindo a mesma lógica de trabalho (educar pelo trabalho e para o trabalho; não tecnológico, nem recreativo) presente nas chamadas Teorias Progressistas (Aranha, 1989).

Mas a diferenciação como universidade pode vir de algo um pouco mais sutil e que de fato faz a diferença: a atitude acadêmica, tanto do professor diante do aluno, como do aluno diante do professor. Como já se disse anteriormente, é a atitude de respeito entre dois indivíduos adultos, seres igualmente pensantes, um ser racional dialogando com outro ser racional, que faz da universidade o que ela é e não apenas o rol de ciências e disciplinas de que dispõe, como nos ajuda a elucidar Hugo (22 anos). Para Rogers, o educador é um “recurso” vivo, um facilitador que estabelece uma relação interpessoal com o aprendiz, sendo esta o princípio básico da educação (Milhollan e Forisha, 1978). E se se admite a universidade como a busca de consolidação de uma comunidade universitária, Buber (1982) também enfatiza a importância dessas relações inter-humanas, de Eu-Tu e não de Eu-Isto, relações que transcendem as relações de interesse.

6.5 Decifra-me ou te devoro...

O que explica o fato que mesmo numa escola tecnicista, com esses “interesses” ao redor, com a sua “rancificação” e o seu corporativismo, sujeita às forças da Modernidade, pode ainda assim conceber (dar à “luz” a) esses jovens? Como é possível ainda subsistir tamanha crítica e lucidez aos acontecimentos subjacentes em alguns desses alunos?

A resposta não parece de toda difícil, pois surgiu em praticamente todas as entrevistas: o contato com os outros alunos, com os professores em atividades extra-curriculares (no estágio, por exemplo), em visitas técnicas e projetos de pesquisa de campo e na atitude diante dessas oportunidades é que permitiram o diálogo em sala de aula para o amadurecimento crítico. A interação é um dos pontos chaves para o amadurecimento individual, como expõe Vygotsky (Castorina, 1995). Partem-se de influências externas (interações sociais), transformando-as e

assimilando-as na forma de influências internas (psicológicas). A escola é um local especial para este processo de interação social, pois é nele que esse processo ocorre de forma intencional (Oliveira, 1995a). Vygotsky apresenta em seus escritos e nas suas duas obras a tese da importância de um agente interventor (educador) no processo de educação do indivíduo. A “zona de desenvolvimento proximal” é um conceito que diz respeito exatamente à necessidade de oportunizar experiências de aprendizagem dentro desta zona “sensível” (Oliveira, 1995b). Estes conceitos foram desenvolvidos a partir de pesquisas com crianças, porém mostram-se válidos para o entendimento do processo de amadurecimento de maneira geral.

Em termos de oportunidades de experiência, os alunos percebem que a universidade abriu espaço para essas oportunidades, mas que o esforço individual era imprescindível para o aproveitamento desse espaço. Isto é, os alunos não encontraram um programa formal de estágios ou atividades que objetivasse proporcionar experiências que conduzissem à crítica e à ruptura do domínio tecnicista. Mas isso partiu de um interesse individual do aluno em procurar se informar e participar deles. Assim, a diferença básica entre a criança e o adulto, nesse sentido, concentra-se na intencionalidade da ação para que as experiências ocorram dentro de sua zona proximal. Confirma-se também a ênfase que Piaget dá ao processo de “socialização”. Essa descentralização do ego é fundamental para ampliar os horizontes percebidos e despertar os mecanismos de interpretação e compreensão da realidade e, assim, permitir o convívio em sociedade. Do ponto de vista da necessidade de um outro indivíduo, seja na socialização piagetiana, seja na mediação vygotskyana entre cultura e aprendiz, não há discordância entre Piaget e Vygotsky. Aliás, Lima (1996) comenta sobre a presença de uma teoria “interacionista” em Piaget que foi “esquecida” em detrimento de sua teoria do construtivismo. A aprendizagem é um processo que não pode ser acelerado, devendo-se, sim, oportunizar situações que estimulem o desenvolvimento (Lajonquière, 1992).

Ao educador cabe garantir que sempre existam desequilibrações que levem o organismo a construir novas estruturas (Lima, 1984). Como a educação é uma interação entre indivíduo e meio, qualquer adversidade deste meio (social, econômica, cultural) determina limites de desenvolvimento mental. Assim, a *“socialização apresenta-se como fator básico de desenvolvimento das estruturas mentais”* pois, conhecer-se a si próprio somente ocorre na interação com o grupo. Estas *“relações interpessoais forçam (ou permitem) a compreensão do ponto-de-vista do outro, descongelando o egocentrismo (intuições)”*. A *“privação de interações*

interpessoais pode ser fator de frenagem, no desenvolvimento mental, a partir do estágio de operações concretas". (Lima, 1984).

6.6 Algumas derivações

A reforma curricular é apresentada pelo Governo como um dos elementos fundamentais de melhoria do ensino. Entretanto, o presente trabalho de pesquisa demonstra que as bases fundamentais da transformação (e, conseqüentemente, da melhoria do ensino) estão no diálogo e na interação entre indivíduos. O currículo do curso é uma conseqüência da abertura desses diálogos e da oportunização de mecanismos de "convivência" social entre os alunos e suas realidades.

Além da questão curricular, a informatização é apresentada como outra "grande necessidade" para democratizar e incrementar a qualidade e eficiência do ensino diante de um mundo "globalizado". Inverter milhões de reais na implantação de um moderno sistema de gerenciamento de informações e criar cursos à distância via multimeios como a solução ao acesso ao estudo por grupos menos favorecidos é no mínimo duvidoso. Visa ratificar a mercantilização da informação, a fábrica taylorista de conhecimentos e esquecer que a informação pura é apenas um dado que a despeito de quem a interpreta pode ser ouro ou pedra. Se a constatação da socialização como um fator nevrálgico for de fato real, a informática é um dos meios menos interativos para o que Buber chama de inter-humano. A comunicação é impessoal e o controle do que se quer e do que não se quer ver, ouvir e falar é total. Assim, como aprender com os erros? Afinal, educação não é só a informação e a sua disponibilização, mas interação humana. Não havendo interação, não há enriquecimento de perspectivas, não há crítica e a possibilidade de transformação é mínima. Nesse sentido, concorda-se com Galbraith (1996) que diz que não houve uma "revolução da informação", mas apenas uma "evolução", do que se depreende apenas que as coisas tornaram-se apenas mais rápidas e fáceis, mas nada de efetivamente "novo" surgiu.

E quando se fala em comunicação, não é só a tecnologia em seu processamento, mas o seu conteúdo tem causado sérias "evoluções". Llosa (1996) percebe que os meios de comunicação têm causado uma mudança em nossa forma de encarar a realidade.

“A informação audiovisual, fugaz, passageira, chamativa, superficial, nos faz ver a História como ficção, distanciando-nos dela pelo ocultamento das causas, das engrenagens, dos contextos e da seqüência desses acontecimentos que nos apresenta de modo tão vivido. É uma maneira de nos sentirmos impotentes para mudar o que desfila na tela diante de nossos olhos, como quando vemos um filme de cinema.”

Ou, como analisa Marcuse, ao se satisfazerem as necessidades dos homens com a abundância produzida pelas tecnologias, eliminam-se suas razões de dissensão e de protesto e eles se tornam instrumentos passivos do sistema dominante (MacIntire, 1988).

Contudo, uma escola preocupada em se modernizar tecnologicamente a fim de proporcionar melhor treinamento técnico não é nenhum demérito ou meta de “segunda-mão”, mas apenas uma das dimensões que o ensino apresenta. Quando se afirma a necessidade de práticas dialógicas, de maneira alguma descarta-se a necessidade de disciplinas objetivas e diretivas. Lima (1984) acredita que a educação do homem não deveria ser voltada a habilidades (profissionalizante), mas a uma educação pela inteligência (menos especialista e mais generalista). Neste contexto, *“dever-se-ia reexaminar todo o ensino universitário para conciliar a formação profissional de interesse histórico e momentâneo com o problema geral da humanidade de construir uma interpretação coletiva de equilíbrio com toda a realidade”* (Lima, 1984).

Além das questões curriculares, de informatização das escolas e tecnificação do ensino, existe também uma tendência de se glorificar/deplorar a história passada da universidade. Os alunos perceberam em suas universidades o apêgo à tradição. O passado não é pior que o futuro e nem o futuro necessariamente melhor que o presente. É um processo de avanços e retrocessos. Logo, a universidade temer tomar atitudes “retrógradas” em função de um passado “glorioso” é prenhe de estreiteza.

A crise econômica das universidades é outro tema comum de discussão e que aparece nas falas dos alunos. É imprescindível priorizar os recursos da educação até que seja possível organizar-se para pressionar-se o Estado para políticas democráticas e sérias. Além disso, é mister fazer funcionar o conjunto da máquina pública como um todo, pois não caberá à escola sempre

exercer um papel de assistência social numa atitude contingente. É necessário convocar o conjunto de poderes, instituições e grupos sociais para que não só a escola cumpra o seu papel, mas também a saúde pública, a justiça, a previdência social e todas as demais agremiações. Não só dentro da universidade deve haver trabalho em conjunto, mas fora dela também. O diálogo, portanto, não deve se restringir a alunos e professores, mas deve extrapolar para fora da universidade. Este mesmo diálogo é necessário para a organização das forças de reivindicação junto ao Estado.

Algo que chamou muito a atenção nas entrevistas: muito pouco se falou sobre a empresa privada. Posteriormente, verificou-se que a maior parte dos entrevistados pretendia assumir cargos públicos (em empresas de pesquisa, de extensão e universidades), trabalhar em cooperativas ou abrir negócios próprios. A universidade pode não estar tematizando, mas os alunos estão. Viva!

6.7 Resumo do capítulo

Na perspectiva do aluno, existe espaço de crítica na UFLA e na ESALQ. Entretanto, este espaço é muito mais uma conquista dos alunos, do que fruto de uma sistematização prévia e intencional por parte destas universidades. As entrevistas mostram que existem alunos que refletem, que estão atentos, que agem racionalmente, que estão preocupados com as coisas que acontecem consigo e ao seu redor, que existe uma riqueza enorme de idéias dentro destes jovens. Os jovens não se consideram tão somente a “geração coca-cola”, do consumo, da elite e da alienação. Trazem consigo porções de sua realidade que conflitam com o discurso da instituição Universidade.

Os alunos percebem que a universidade são em realidade faculdades/escolas superiores, centros de difusão de saber tecnológico, que não tem a intenção explícita do crescimento crítico. Estão “perto” e “longe” da sociedade: perto das elites ligadas à Modernidade e longe dos alunos.

A sociedade (e toda a sua complexidade) está viva nos alunos e estes se apresentam potencialmente como o principal canal de acesso à “realidade” para a Universidade. Estar “surdo” aos alunos é estar surdo à sociedade. É mister dar oportunidade para a troca, para o diálogo entre professores e alunos.

Existe uma barreira no diálogo com professores, contornada em parte por atividades extra-curriculares e pelo convívio social entre os próprios alunos. Esta barreira dos professores tem raízes em toda uma história de crise da universidade que acabou selecionando para as atividades de docência um perfil de profissional tecnológico, o mesmo exigido há mais de 20 anos em pleno “milagre” brasileiro.

Apesar desta orientação tecnicista e elitista, ainda assim, existe espaço para que alunos exercitem a sua crítica. É a principal razão disso acontecer é a interação que existe entre as diferentes realidades de vida que acontecem vivamente nos corredores da universidade, fora das salas de aula.

6.8 Sugestões para novas pesquisas

Este estudo foi desenvolvido na perspectiva do aluno. Isto pode constituir um viés no sentido de se afirmar que o problema não está em “mim” (aluno), mas “neles” (professores). Seria interessante proceder a estudos na perspectiva de outros atores ligados à universidade (professores, empresas, produtores, Estado e sociedade) e confrontá-los.

Os alunos entrevistados são todos do último ano do curso de agronomia e por tal continuam o curso porque, em algum aspecto, ele corresponde a uma parte da sua estratégia de busca de suas aspirações. Assim, está ausente a perspectiva daqueles que deixaram o curso pelos mais diversos (e desconhecidos) motivos, o que poderia dar uma amplitude compreensiva / interpretativa maior. Todos os entrevistados têm “um bom motivo” para estar na universidade.

A escolha da UFLA e da ESALQ limita o estudo a apenas dois casos. Ampliar este estudo para outras universidades, para outros cursos e para instituições de ensino particular podem enriquecer ainda mais o entendimento da universidade. Comparativos com universidades latino-americanas a partir dos estudos antropológicos de Darcy Ribeiro e seu conceito de “povos-novos” poderia levar a compreender a dinâmica da universidade com a sociedade em que nascem, evidenciando a forte ligação histórica, social e cultural que se estabelece entre sociedade e universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J. G. de. **Ideologia e racionalidade na prática de extensão rural**. Lavras: UFLA, 1995. 80p. (Dissertação - Mestrado em Administração Rural)
- ALVES, E.R. de A. (ed.) A política de desenvolvimento econômico. In: _____. **O dilema da política agrícola brasileira: produtividade ou expansão da área agricultável?** Brasília: EMBRAPA-DDT, 1984. 108p. (Documentos, 29).
- ARANHA, M.L. de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989. 214p.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. 348p. (Coleção Debates. Série Política na Perspectiva).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Ensino Superior. **A formação do profissional de nível superior na área de ciência agrárias: proposta de currículo mínimo**. Brasília, 1981. 260p.
- BRITTO, L.N. de. **Educação: reflexão que transcendem tempos e espaços**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991. 107p. (Coletânea Navarro de Britto, v.3).
- BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982. 171p. (Coleção Debates. Filosofia).
- BUBER, M. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 1987. 136p. (Coleção Debates, 203).
- CANCLINI, N.G. Gramsci e as culturas populares na América Latina. In: COUTINHO, C. N.; NOGUEIRA, M. A. (orgs.). **Gramsci e a América Latina**. 2.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 160p.
- CAPDEVILLE, G. O ensino superior agrícola no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.72, n. 172, p.229-61, set./dez. 1991.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. 10.ed. São Paulo: Cultrix, 1990. 447p.

- CARDOSO, C. **Problematização nas pesquisas agropecuárias e pequena produção.** Lavras: UFLA, 1994. 68p. (Dissertação - Mestrado em Administração Rural)
- CARSLEY, D.; KUMAR, K. **The collection analysis and use of monitoring and evaluation data.** Baltimore: Johns Hopkins, 1989. 174p.
- CASTORINA, J.A. Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate. In: CASTORINA, J.A.; OLIVEIRA, M.K. de; LERNER, D.; FERREIRO, E. **O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para a sua avaliação.** São Paulo: Ática, 1995. 175p. (Série Fundamentos, 122).
- COUTINHO, C.N. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 1994. 160p.
- DASCAL, M. A idéia de paz na filosofia de Martin Buber. In: BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico.** São Paulo: Perspectiva, 1982. 171p. (Coleção Debates. Filosofia).
- DEAVERS, K.L. Rural development: income strategies for farm and nonfarm people. In: SPITZE, R.G.F. (ed). **Agricultural and food policy: issues and alternatives for the 1990's.** Washington: Department of Agricultural Economics/University of Illinois at Urbana-Champaign, 1984. 128p.
- FÁVERO, M. de L. de A. A universidade em questão: como resgatar suas relações fundamentais. In: FÁVERO, M. de L. de A. (org.). **A universidade em questão.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 102p.
- FERREIRA, A.B. de H. **Dicionário Aurélio: básico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. 687p.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?.** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 93p. (Coleção O Mundo Hoje, 24).
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade.** 6.ed. São Paulo: Moraes, 1980. 142p. (Coleção Educação Universitária).
- FREITAG, B.; ROUANET, S.P. (orgs.). **Habermas: sociologia.** São Paulo: Ática, 1980. 216p. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 15).
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 8.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. 75p. (Coleção Educação Contemporânea).
- GALBRAITH, J.K. Agenda de um humanista: democracia existe, mas ela não é para todos. **O Estado de São Paulo**, 05 maio 1996, p.3-D.

- GASTAL, E. Enfoque dialético: um estágio mais avançado no uso de sistemas na pesquisa agropecuária. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília, v.26, n.1, p.89-110, jan./mar. 1988.
- GEUSS, R. **Teoria crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt**. Campinas, SP: Papyrus, 1988. 160p.
- GOLDEMBERG, J. A universidade que o Brasil necessita. **O Estado de São Paulo**, 27 ago. 1996, p.2-A.
- GONÇALVEZ, M.A.; BARELLI, S. Fim do trabalho encerra o século. **Folha de São Paulo**, 03 mar., Caderno Mais!, 1996, p.5-8.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 244p.
- GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 3.ed., Rio de Janeiro: Graal, 1991. 143p. (Biblioteca de Estudos Humanos. Série Teoria Política, 1).
- GÜENTHER, Z.C.; COMBS, A.W. **Educação de pessoas**. Belo Horizonte: UCMG, 1970. 186p.
- HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. 271p. (Biblioteca Tempo Universitário, 90).
- HABERMAS, J. A idéia da universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.74, p.111-130, jan./abr.1993.
- HABERMAS, J. **A crise de legitimação do capitalismo tardio**. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. 179p. (Biblioteca Tempo Universitário, 60).
- HAVENS, A.E. **Transformación de la agricultura: acumulación de capital y el Estado**. Madison: University of Wisconsin, [197-?]. 40p.
- HAYAMI, Y.; RUTTAN, V.W. **Desenvolvimento agrícola: teoria e experiências internacionais**. Brasília: EMBRAPA-DPU, 1988. 583p. (EMBRAPA-SEP, Documentos, 40).
- IANNI, O. **Imperialismo e cultura**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- JOLL, J. **As idéias de Gramsci**. São Paulo: Cultrix, 1979. 99p. (Coleção Mestres da Modernidade).
- LAJONQUIÈRE, L. De. **De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. Petrópolis: Vozes, 1992. 253p.

- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991. 270p.
- LARA, T.A. **Caminhos da razão no Ocidente**: a filosofia ocidental, do Renascimento aos nossos dias. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1988. 175p.
- LARA, T.A. **A escola que não tive... o professor que não fui...**: temas de filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1996. 246p.
- LIMA, L.O. **A construção do homem segundo Piaget**: uma teoria da educação. São Paulo: Summus, 1984. 152p. (Novas Buscas em Educação, v.18).
- LIMA, L.O. Construtivismo: um anacronismo. **O Estado de Minas**, Belo Horizonte, 25 nov. 1996, p.7
- LLOSA, M.V. Ladrão que rouba ladrão. **O Estado de São Paulo**, 16 jun. 1996. p.2-A,
- LLOSA, M.V. Dinossauros em tempos difíceis. **O Estado de São Paulo**, 27 out. 1996. p.2-A.
- MacINTIRE, A. **As idéias de Marcuse**. São Paulo: Cultrix, 1988. 111p. (Coleção Mestres da Modernidade).
- MILHOLLAN, F.; FORISHA, B. **Skinner X Rogers**: maneiras contrastantes de encarar a educação. 3.ed. São Paulo: Summus, 1978. 193p.
- NEWBY, H. **Emergent Issues in theories of agrarian development**. London: The Arkleton Trust, 1987. 17p. (Occasional Paper Series, 2).
- NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992. 149p. (Série Educação: Teoria & Crítica).
- OLINGER, G. **Bases de uma política agrícola**. Brasília: Ministério da Agricultura/EMBRATER, 1984a. 27p. (Série Leituras Seleccionadas, 6).
- OLINGER, G. **Como melhorar a eficácia da extensão rural no Brasil e na América Latina**. Brasília: Ministério da Agricultura/EMBRATER, 1984b. 51p. (Série Leituras Seleccionadas, 13).
- OLIVEIRA, M.K. de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J.A.; OLIVEIRA, M.K. de; LERNER, D.; FERREIRO, E. **O debate Piaget-Vygotsky**: a busca de um critério para a sua avaliação. São Paulo: Ática, 1995a. 175p. (Série Fundamentos, 122).

- OLIVEIRA, M.K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo social.** São Paulo: Scipione, 1995b. 111p.
- OLIVIER, L.G. **La política agrícola en el nuevo estilo de desarrollo latinoamericano.** Santiago, Chile: FAO, 1994. 675p.
- PORTANTIERO, J.C. O nacional-popular: Gramsci em chave latino-americana. In: COUTINHO, C. N.; NOGUEIRA, M. A. (orgs.). **Gramsci e a América Latina.** 2.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 160p.
- PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico.** 5.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 142p. (Pensamento Crítico, 7).
- REIMER, E. **A Escola está morta: alternativas em educação.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975. 186p.
- RIBEIRO, D. **Configurações histórico-culturais dos povos americanos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. 159p. (Coleção Perspectiva do Homem, Série Antropologia, v.103).
- RIBEIRO, D. **A universidade necessária.** 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991. 307p.
- RIBEIRO, D. **Educação, estado e democracia no Brasil.** 2.ed. São Paulo: Cortez, Niterói: Universidade Federal Fluminense, Brasília: FLACSO do Brasil, 1995. 495p. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola, v.17).
- ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil: 1930-1973.** Petrópolis: Vozes, 1978. 267p.
- SABÓIA, B. A filosofia gramsciana e a educação. **Em Aberto**, Brasília, v.9, n.45, p.45-56, jan./mar. 1990.
- SAMPAIO, A. V. **A agroindústria e a geração de emprego no município de Vera Cruz, Estado de São Paulo.** Piracicaba: ESALQ, 1995. 79p. (Dissertação - Mestrado em Economia Agrícola)
- SCHUH, G.E. Efeitos de políticas gerais de desenvolvimento econômico no desenvolvimento agrícola. In: ARAÚJO, P.F.C. de; SCHUH, G.E. **Desenvolvimento da agricultura: análise de política econômica.** São Paulo: Pioneira, 1975. 311p.
- SILVEIRA, M. A. **A comunicação interpessoal entre agropecuaristas, extensionistas e pesquisadores e a questão dos recursos forrageiros no Sul do Estado de Minas Gerais.** Lavras: UFLA, 1995. 120p. (Dissertação - Mestrado em Administração Rural)

- SOARES, A.M.D. O currículo do curso de agronomia: o caso da Universidade Federal do Leste. In: FISCHER, T.M.D. **O ensino de graduação e a melhoria curricular: ciências agrárias**. Brasília: ABAES, 1984. 99p.
- STACEY, M. **Methods of social research**. Oxford: Pergamon, 1977. 173p.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.
- VIEIRA, S.L. A democratização da universidade e a socialização do conhecimento. In: FÁVERO, M. de L. (org.). **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 102p.
- WATERSTON, A. A viable model for rural development. In: WILBER, C. (ed.). **The political economy of development and underdevelopment**. 2.ed., New York: Random House, 1979. p.234-240.
- WILLIAMS, R. **O campo e a cidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 439p.
- WORSLEY, P. Paradigms of agricultural development. **Sociologia Ruralis**, Wageningen, v.21, n.3/4, p.269-86, Oct. 1981.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

A seguir está alguma literatura que não fez parte das citações bibliográficas, mas que me ajudaram a subsidiar uma visão de conjunto sobre a problemática da educação. Também acredito que estas leituras ajudem a dar um ponto de partida para outras questões que a presente dissertação não fez referência.

Cabe algumas observações sobre parte dessas leituras. A qualidade do ensino superior é um tema constante. Três abordagens foram tomadas para estudá-la: a de avaliação da universidade; a de identificação do “estado” dos atores envolvidos (professores e alunos); e a de adequação pedagógica. Da avaliação das atividades da universidade, estudou-se qual o melhor método de avaliação (ZAINKO; HEIZEN *et al.*; WANDERLEY; MENEZES NETO; LÜDKE; KIPNIS; MASETTO, 1990; RIBEIRO; SAUL; OGIBA; AMORIM; BELLONI *et al.*; RIOS; VENTURA; AMORIM, 1992), o melhor “avaliador” (DOXSEY; MOREIRA, 1981; MOREIRA, 1988), ou o melhor objeto a ser avaliado (professor: OSOWSKI; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS; OLIVEIRA; LAMPERT; SCHWARTZMAN *et al.*; currículo: BARBOSA). Há quem faça uma avaliação geral (ALMEIDA, 1983; FÁVERO; SCHWARTZMAN, 1991; BRAGA *et al.*; INÁCIO *et al.*), assim como há quem tome também a perspectiva histórica de criação e desenvolvimento da universidade (DURHAM, 1980; DIAS; CUNHA, 1980; BOAVENTURA; PIMENTA; VIEIRA, 1981), discutindo o seu papel dentro da sociedade (CHAUÍ; SAVIANI, 1981; CUNHA, 1993; CHAMONE; BANDEIRA; JATOBÁ; SOUZA, s.d.; MINOGUE; ALGARTE; SILVA, 1977; CUNHA; KEER; FÁVERO, 1991; NADAI), ou submetendo a comparativos com outros países (DURHAM, 1990; SCHUH). Há ainda a relação que se estabelece entre escola e sociedade mediada pelo fator tecnologia (LOVISOLO; GANDINI; SCHWARTZMAN, 1992; TOBIAS).

Na perspectiva de estudo dos atores, a formação dos educadores foi uma preocupação nos trabalhos de CANDAU; TOSCHI; MASSETO, 1993; MOREIRA, 1992; ABREU *et al.*. Também está na pauta de discussões a caracterização do corpo discente (JOSÉ *et al.*; SANTAROSA; SOARES, 1985; SOLARI; SILVA, 1977; AZZI; DENIPOTI; WEISSHEIMER; ALMEIDA, 1973; PUC; UFRGS; SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DE SÃO PAULO; SILVEIRA)

Em termos de metodologia pedagógica, temos NOSELLA; MONTOYA; LUCKESI; SOUZA, 1985; MANACORDA. Em conteúdo pedagógico, sugere-se OTTONE.

Não citei o conteúdo de todas as bibliografias, pois há algumas que serviram apenas para o entendimento “acessório” desses temas centrais expostos acima.

- ADAMS, L.I.L. Gramsci e o Marxismo. In: ARRUDA JR, E. de L. de; BORGES FILHO, N. (orgs.). **Gramsci: Estado, direito e sociedade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas/CPGD-UFSC, 1995. 163p. (Coleção Ensaio, 1).
- ABREU, M.C.de; MASETTO, M.T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 3. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1983. 130p.
- ALGARTE, R.A. **Escola e desenvolvimento humano: da cooptação política à consciência crítica**. Brasília: Livres, 1994. 234p.
- ALMEIDA, M.C.M. **Características de vestibulandos e valor prognóstico do exame vestibular**. Rio de Janeiro, PUC-RJ, 1973. 188p. (Dissertação de Mestrado)
- ALMEIDA, M.C.M. **Qualidade do ensino superior: análise de uma proposta para melhoria do ensino de graduação**. Rio de Janeiro, PUC-RJ, 1983. 167p. (Tese de Doutorado)
- AMORIM, A. **Avaliação institucional da universidade de São Paulo**. São Paulo: Cortez, 1992. 150p. (Biblioteca de Educação. Série, 1. Escola, 16)
- AMORIM, A.; SOUZA, S.M.Z.L. Avaliação institucional da Universidade brasileira: questões polarizadoras. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.10, p.123-136, jul./dez. 1994.
- ANDRADE, L.A.G.de; PINTO, A.M.de R.; GUSTIN, M.B.de S. A modernização da universidade do Brasil: análise do programa MEC/BID II. In: Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. **Ciências Sociais Hoje**, 1986. p.290-348. (Anuário de Antropologia Política e Sociologia)
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR (ANDES). **O poder e o saber: a universidade em debate**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. 150p.
- ASSOUN, P.L. **A Escola de Frankfurt**. São Paulo: Editora Ática, 1991. 140p. (Série Fundamentos; 76)
- AZARANHA, J.M.P. Cultura escolar brasileira. **Revista USP**, São Paulo, n.8, p.65-69, dez./jan./fev. 1990-1991.
- AZEVEDO, J.L. de. Palavra do diretor. **Revista da ADEALQ**, Piracicaba, n.13, p.4-6, 1991.
- AZZI, S. **Relação entre resultados do concurso vestibular e desempenho acadêmico da UFMG**. Rio de Janeiro, PUC-RJ, 1977, 161p. (Dissertação de Mestrado)

- BANDEIRA, N.Z. A interação escola-empresa numa sociedade em transformação. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.12, n.55, p.41-44, nov./dez. 1983.
- BARBOSA, E.C. Currículo centrado no aluno. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.7, n.25, p.46-52, nov./dez. 1978.
- BARBOSA, E.C. Currículo centrado no aluno: uma abordagem desenvolvimentista. **Educação Brasileira**, Brasília, v.2, n.4, p.129-152, 1. sem., 1980.
- BARROS, S.M.P. **Ideologia, aparelhos de Estado e intelectuais em Gramsci**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981. 73p. (Relatório de Pesquisa, 17)
- BELLONI, I.; KIPNIS, B.; SERAFINI, O. (coord.). **Avaliação do ensino de graduação: teste de metodologia**, 1987 (relatório da 1ª fase). Brasília: UnB, 1987. (Coleção Série UnB). 86p.
- BOAVENTURA, E. **Universidade e Estado no Brasil**. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 1989. 275p. (Série Aberta, 2).
- BRAGA, R.; SCHWARTZMAN, S.; MAIA, N.A. **Educação superior brasileira. Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**, 1979. 104p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa de apoio à educação superior: nova universidade**. Brasília: Secretaria da Educação Superior, 1985. 60p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Reforma universitária: expansão do ensino superior e aumento de recursos para a educação**. Brasília, 1968. 58p.
- CANDAU, V.M.F. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.11, n.45, mar./abr. 1982.
- CARDOSO, B. Prática educativa: uma construção no âmbito pedagógico. **Revista USP**, São Paulo, n.8, p.61-64, dez./jan./fev. 1990-1991.
- CHAMONE, M. O sentido social da universidade e as perplexidades da sociedade brasileira: uma proposta de integração. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.15, n.68/69, p.43-46, jan./abr. 1986.
- CHAUÍ, M. Vocação política e vocação científica da universidade. **Educação Brasileira**, Brasília, v.15, n.31, p.11-26, 2. sem., 1993.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **A propósito da qualidade do ensino superior no Brasil: anais de dois encontros**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1982. 241p.

- COUTINHO, C.N. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: COUTINHO, C. N.; NOGUEIRA, M. A. (orgs.). **Gramsci e a América Latina**. 2.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 160p.
- CUNHA, L.A. **A universidade Temporã**: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 256p.
- CUNHA, L.A. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez/ Editores Associados, 1989. 87p.
- CUNHA, L.A. Universidade e sociedade: uma nova dependência? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.74, n.176, p.103-110, jan./abr. 1993.
- CUNHA, M.I. da. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p.31-46, maio 1996.
- DANDURAND, P.; OLLIVIER, É. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objetivo. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.3, p.120-139, 1991.
- DENIPOTI, E.L. **O ambiente sócio-econômico como fator preditivo nas chances de classificação no vestibular e no êxito acadêmico na universidade**. FGV-IEAE, Rio de Janeiro, mar. 1977. 166p. (Dissertação de Mestrado)
- DIAS, F.C. **Construção do sistema universitário no Brasil**: memória histórica do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília: CRUB, 1989. 355p.
- DOXSEY, J.R. Auto-avaliação: alternativa viável para o ensino superior? **Educação Brasileira**, Brasília, v.10, n.21, p.139-171, 2. sem., 1988.
- DRUCK, G.; FILGUEIRAS, L. O projeto do Banco Mundial, o Governo FHC e a privatização das universidades federais. **Cadernos do CEAS**, Salvador, n.165, p.29-42, set./out.1996.
- DURHAM, E.R. A universidade e as demandas da sociedade. **Educação Brasileira**, Brasília, v.8, n.17, p.23-30, 2. sem., 1980.
- DURHAM, E.R. Avaliação e Relações com o setor produtivo: novas tendências no ensino superior europeu. **Educação Brasileira**, Brasília, v.12, n.24, p.37-64, 1. sem., 1990.
- ECHEVARRÍA, J.M. Funções da educação no desenvolvimento. In: PEREIRA, L. (org.). **Desenvolvimento, Trabalho e Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, s.d. 254p. (Textos Básicos de Ciências Sociais)
- ESALQ PROMOVE CURSO DE RESIDÊNCIA AGRONÔMICA. **Petrofértil Rural**, Rio de Janeiro, v.2, n.9, p.2, 1989.

- ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA "LUIZ DE QUEIROZ". **Catálogo: cursos de pós-graduação, 1994. 11p.**
- FÁVERO, M. de L. de A. A universidade em questão: como resgatar suas relações fundamentais. In: FÁVERO, M. de L. de A. (org.). **A universidade em questão.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 102p. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, 29)
- FÁVERO, M.de L.de A. **Da universidade "modernizadora" à universidade disciplinada:** Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1991. 150p. (Coleção Educação Contemporânea).
- FERNANDES, F. **A questão da USP.** São Paulo: Brasiliense, 1984. 117p. (Qual é, 1)
- GANDINI, R.C. **Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980. 224p. (Educação e Transformação, 4)
- GARDENAL, L.; PAIXÃO, A.L. Ciclo básico na universidade brasileira: temas e problemas principais. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.41, p.3-11, maio1982.
- GATTI, B.A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.81, p.70-74, maio 1992.
- GIROUX, H.A. Pedagogia crítica e o intelectual transformativo. In: Feldens, M.das G.F.; Franco, M.E.D.P. (org.). **Ensino e realidades: análise e reflexão.** Porto Alegre: Cursos de PG em Educação da UFRGS/Pró-Reitoria de Pesquisa e PG da UFRGS, 1986. p.58-104.
- GOMES NETO, J.B.F.; HARBISON, R.W.; HANUSHEK, E.A.; LEITE, R.A. São Paulo: Universidade de São Paulo; Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 1994. 236p. (Campi, 11)
- HEIZEN, J.L.N.; SALVADOR, N.T.M.; OLIVEIRA, S.R.R.e. Projeto Pedagógico: a proposta de avaliação da Universidade de Santa Catarina - UDESC. **Educação Brasileira,** Brasília, v.15, n.30, p.125-143, 1. sem., 1993.
- INÁCIO FILHO, G.; ARAUJO, J.C.S.; JESUS, O.F.; GONÇALVES NETO, W. **O ensino e suas mediações na universidade.** Uberlândia (MG): Universidade Federal de Uberlândia - Centro de Ciências Humanas e Artes, 1990. 124p.
- JATOBÁ, J. Ensino superior e mercado de trabalho: notas para discussão. **Educação Brasileira,** Brasília, v.5, n.11, p.81-89, 2. sem., 1983.

- JOSÉ, H.B.de S.; CHAGAS, H.L.B.; ROCHA, S.M.C. Um grupo de estudantes universitários: suas dificuldades e preocupações. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.16, n.75/76, p.32-34, mar./jun. 1987.
- KEER, C. **Os usos da universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1982. 130p.
- KIEHL, E.J. **Cinqüentenário da fundação da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (1901-1951)**: Contribuição para o estudo biográfico de Luiz Vicente de Souza Queiroz e o histórico do renomado estabelecimento de ensino. Piracicaba: Tip. do Jornal de Piracicaba, s.d. 23p.
- KIPNIS, B. Avaliação institucional: a experiência da universidade de Brasília. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.1, p.7-8, jan./jun. 1990.
- LA TAILLE, I.de; OLIVEIRA, M.K.de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. 155p.
- LAMPERT, E. Avaliação do professor universitário: pressupostos teóricos e conclusões. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.12, p.79-94, jul./dez. 1995.
- LAZZARINI, S.G.; PISMEL, F.S. O papel do Engenheiro Agrônomo no *Agribusiness*. **Notasdq**, Piracicaba, v.4, n.11, p.4, maio1996.
- LEITE, L.B. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.24, p.25-31, 1991.
- LOVISOLO, H.R. Educação formal e adoção de tecnologia na agricultura: da “escola-estudo” e do “trabalhar na técnica”. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.11, n.45, mar./abr. 1982.
- LUCKESI, C.C. Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.16, n.65, p.6-13, jul./ago. 1985.
- LÜDKE, M. Novos caminhos para a avaliação do ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.1, p.21-28, jan./jun. 1990.
- MACCIOCCHI, M.A. **A favor de Gramsci**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 301p.
- MANACORDA, M.A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 288p. (Educação; Teoria Crítica)
- MASETTO, M.T. Avaliação institucional: definições e posicionamento. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.1, p.9-12, jan./jun. 1990.

- MASSETO, M.T. Didática e a formação de professores de terceiro grau. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.19, n.1, jan./jun. 1993.
- MENEZES NETO, P.E.de. A avaliação da universidade: expectativa da sociedade e presença do Estado. **Educação Brasileira**, Brasília, v.8, n.17, p.43-55, 2. sem., 1980.
- MEZIROW, J. Contemporary paradigms of learning. **Adult Educational Quarterly**, Washington, v.46, n.3, p.158-173, 1996.
- MILLER, F.P. Forces driving changes in colleges of agriculture. **Journal of Natural Resource and Life Science Education**, v.24, n.1, p.9-13, 1995.
- MINOGUE, K.R. **O conceito de universidade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981. 180p.
- MONTORO, F. **A universidade em debate**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1985. 24p.
- MONTOYA, A.O..D. sobre as raízes do pensamento e da linguagem: Vygotsky e Piaget. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.92, p.26-37, fev. 1995.
- MONTOYA, B.C. Considerações prévias a um estudo da educação em Gramsci: política/educação no partido. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.2, n.2, p.78-88, jul./dez. 1989.
- MORAES, C.V.S. Ideologia e intelectuais em Gramsci. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.1, n.1, p.71-92, set. 1978.
- MOREIRA, A.F.B. A formação do professor em uma perspectiva crítica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.17, n.2, p.55-61, jul./dez. 1992.
- MOREIRA, D.A. Fatores influentes na avaliação do professor pelo aluno: uma revisão. **Educação Seleção**, São Paulo, n.17, p.73-87, jan./jun. 1988.
- MOREIRA, M.A. A avaliação do professor pelo aluno como instrumento de melhoria do ensino universitário. **Educação Seleção**, São Paulo, n.4, p.109-123, jul./dez. 1981.
- MOREIRA, R.J. **Disputas paradigmáticas nos programas de pós-graduação em Economia e Desenvolvimento Rural**: reflexões e desafios. (Mimeo.). s.d. 15p.
- NADAI, E. **Ideologia do progresso e ensino superior (São Paulo 1891-1934)**. São Paulo: Edições Loyola, 1987. 275p.

- NEVES, E.M. A ESALQ e o produtor rural. **AgropecuáriaHoje**, Piracicaba, v.1, n.4, p.2, nov./dez.1995.
- NOGUEIRA, M.A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.3, p.89-200, 1991.
- NOSELLA, P. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.2, p.3-20, jul./dez. 1989.
- NUNES, C. Em busca de Gramsci. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.15, n.1, p.38-51, jan./jun. 1990.
- OGIBA, S.M.M. A avaliação do ensinar e do aprender na universidade: controle, dissimulação ou (re)construção coletiva. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.17, n.2, p.19-23, jul./dez. 92.
- OLIVEIRA, D.P.T. A prática do professor em avaliação: conservadorismo ou transformação? **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.20, n.102/103, p.39-42, set./dez. 1991.
- OLIVEIRA, I.B. de. A contribuição de Habermas para a democracia na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.98, p.5-13, ago. 1996.
- OLIVEIRA, I.B.de. A contribuição de Habermas para a democracia na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.98, p.5-13, ago. 1996.
- OLIVEIRA, M.K. de. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.35, p.9-14, 1995.
- ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA INTERAMERICANA. **A gestão da universidade brasileira: a visão dos reitores**. Piracicaba: Editora da Universidade Metodista de Piracicaba, 1995. 145p.
- OSOWSKI, C.I. A avaliação do professor ou da Universidade Pública? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.17, n.2, p.87-91, jul./dez. 1992.
- OTTONE, E. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)**. Brasília: MEC/INEP, 1993. 16p. (Cadernos de Educação Básica; Série Atualidades Pedagógicas, 2)
- PARRA, N. **O adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1983. 69p. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais; Série Cadernos de Educação)

- PERFIL CULTURAL DOS ALUNOS DA USP. **Calendário Cultural**, São Paulo, p.2, maio1996.
- PERFIL: alguns aspectos dos novos esalquianos. **Revista da ADEALQ**, Piracicaba, n.14, p.8, 1991.
- PIMENTA, A. **Universidade: a destruição de uma experiência democrática**. Petrópolis: Vozes, 1984. 127p.
- PINSKY, J. Em defesa da universidade. **O Estado de São Paulo**, 02 abr. 1996, p.2-A.
- PINTO, A.V. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. 102p. (Coleção Educação Contemporânea)
- PINTO, J.M.de R. **Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileira, 1996. 170p.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA. **Pesquisa: caracterização do aluno da PUC-Campinas - 2ª etapa: análise de conteúdo de sugestões e observações livres dos alunos sobre seus cursos**. Campinas: PUC, 1982. s.n.p.
- RAMOS, J.A. Luiz de Queiroz, seu tempo e suas lutas. **Revista da ADEALQ**, Piracicaba, n.3, p.5-7, 1986.
- RANIERI, N. **As universidades públicas e a constituição federal de 1988**. São Paulo: Editora USP, 1994. 147p. (Biblioteca EDUSP de Direito; 3).
- RAW, I. Reflexão sobre o aprendizado da ciência. **Revista USP**, São Paulo, n.8, p.13-22, dez./jan./fev. 1990-1991.
- RIBEIRO, S.C. Universidade pública: autonomia, soberania e outros bichos. **Revista USP**, São Paulo, n.8, p.45-48, dez./jan./fev. 1990-1991.
- RIBEIRO, Z.D. Avaliação institucional: uma experiência pessoal. **Estudos em Avaliação Educacional**, São paulo, n.1, p.13-15, jan./jun. 1990.
- RICH, J.M. **Education and Human Values**. Massachusetts: Addison-Wesley, 1968. 163p.
- RIOS, T.A. (coord.). **Programa de avaliação institucional - PAIPUC**. São Paulo: PUC, 1995. 19p.
- ROMERO, J.P. (coord.). **Luiz de Queiroz e sua escola agrícola: a pré-história da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz**. São Paulo: Agrônômica Ceres, 1992. 48p.

- SANTAROSA, L.M.C.; PRADO, Z.P.do. Implicações da opção do aluno vestibular unificado na UFRGS. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.5, n.2, p.99-117, maio/ago. 1980.
- SAUL, A.M. Avaliação da universidade: buscando uma alternativa democrática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.1, p.17-19, jan./jun. 1990.
- SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. 110p.
- SAVIANI, D. Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.3, n.8, p.61-73, mar. 1981.
- SCHMITZ, E.F. **Caminhos da universidade brasileira: filosofia do ensino superior** [por] Egidio f. Schmitz. Porto Alegre: Sagra, 1984. 186p.
- SCHUH, G.E. Integrando a universidade na sociedade: a experiência americana e algumas sugestões para o Brasil. **Educação Brasileira**, Brasília, v.8, n.16, p.167-176, 1. sem., 1986.
- SCHWARTZMAN, S. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 166p. (Atualidades)
- SCHWARTZMAN, S. **The antinomies of contemporary science and technology**. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior-USP, 1992. 11p. (Documento de Trabalho, 4/92).
- SCHWARTZMAN, S. **The future of higher education in Brazil**. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior-USP, 1991. 54p. (Documento de Trabalho, 5/91).
- SCHWARTZMAN, S.; BALBACHEVSKY, E. **A profissão acadêmica no Brasil**. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior-USP, 1992. 37p. (Documento de Trabalho, 5/92).
- SCHWARTZMAN, S.; BALBACHEVSKY, E. **University professors in Brazil: an emerging profession?** São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior-USP, 1994. 54p. (Documento de Trabalho, 2/94).
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Avaliação sistemática de formação de recursos humanos a nível superior para o setor de educação**. Belo Horizonte: Centro de Recursos Humanos, 1978/1982. 373p.
- SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **O estudante universitário em São Paulo**. São Paulo: Instituto de Pesquisas Econômicas (USP), 1971. 271p.

- SILVA, A.L.da. **O papel da universidade no desenvolvimento regional.** Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1977. 52p.
- SILVA, M.M.V.G.da. **Características dos estudantes, exame vestibular e desempenho na universidade.** Rio de Janeiro, PUC-RJ, 1977. 209p. (Dissertação de Mestrado)
- SILVEIRA, N.D.R. **Universidade brasileira: a intenção da extensão.** São Paulo: Edições Loyola, 1987. 158p. (Coleção Educar, 7)
- SOARES, D.H.P. **O jovem e a escolha profissional.** UFRGS, Porto Alegre, 1985. 157p. (Dissertação de Mestrado em Educação).
- SOLARI, C.L.B.de. **Opportunity of access to higher education: a brazilian case study.** Standford University, jan. 1978. 173p. (Tese de Doutorado)
- SOUZA, E.M.de. Expansão do ensino superior e necessidades do mercado de trabalho (I Encontro de Reitores das Universidades Públicas). Brasília: MEC, s.d. 37p.
- SOUZA, J.F.de. **Pedagogia, arma de transformação social.** Recife: Consejo de Educación de Adultos de América Latina, 1985. 47p. (Apuntes, 6)
- TOBIAS, J.A. **Universidade: humanismo ou técnica?** São Paulo: Herder, 1969. 272p.
- TOSCHI, E. A formação do professor: opinião dos docentes da UFRGS, Educação e Realidade, Porto Alegre, v.10, n.1, p.7-22, jan./abr. 1985.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Graduandos em administração da UFRGS no mercado de trabalho.** Porto Alegre: UFRGS/PROPLAN, 1988. 112p. (Série Estudos e Projetos, 11)
- VEER, R. van der; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo: Loyola, 1996. 479p.
- VENTURA, J. **Avaliação institucional: o Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora na percepção do seu corpo docente.** Juiz de Fora: CES, 1994. 127p.
- VIEIRA, S.L. **O (dis)curso e a (re)forma universitária.** Fortaleza: Edições da Universidade Federal do Ceará / PROED, 1982. 199p.
- VIEIRA, S.L.; MADEIRA, V.de P.C.; SOBRINHO, J.H. **A universidade brasileira nos anos 80.** Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 1981. 66p.

- WANDERLEY, L.E.W. A avaliação da universidade: pressupostos metodológicos, opções e estratégias. **Educação Brasileira**, Brasília, v.8, n.17, p.31-42, 2. sem., 1980.
- WEISSHEIMER, A. **Atitudes dos alunos em relação ao curso de arqueologia da Universidade Federal de Santa Maria (RS)**. UFSM, Santa Maria, 1983. 151p. (Dissertação de Mestrado)
- WERTSCH, J.V. (ed.). **Culture, communication, and cognition: Vygotsky perspectives**. New York: Cambridge University, 1995. 379p.
- WORTMANN, M.L.C. Posicionamento de Gramsci frente aos diferentes tipos de saber: buscando os elos entre a educação e a produção do conhecimento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.18, n.2, p.83-90, jul./dez. 1993.
- ZAINKO, M.A.S. Educação superior no Brasil: a avaliação insitucional como condição para seu desenvolvimento. **Educação Brasileira**, Brasília, v.15, n.30, p.111-123, 1. sem., 1993.

APÊNDICES

Apêndice A

ENTREVISTADOS

ESALQ		UFLA	
Pseudônimo	Idade (anos)	Pseudônimo	Idade (anos)
Rita	21	Almeida	22
Fred	22	Gilberto	25
Hugo	22	Neuza	25
Luis	22	Edmar	26
Carlos	23	Jair	28
Lidia	23		
Fernando	24		
Arlete	25		
João	25		
Armando	26		
Élcio	26		
Felinto	26		
Mário	28		
Pedro	30		

Apêndice B

Na administração Mário Covas, a então secretária da educação Guiomar Namó de Mello comentava que ao longo de seu mandato, ela e sua equipe haviam aprendido a:

“(...) reconhecer que não existem fórmulas rígidas, milagrosas e politicamente rendosas para democratizar e melhorar o ensino, devido à própria natureza do processo educacional. Três foram as lições mais importantes, no dizer da própria secretária:

1. ‘Toda e qualquer democratização e melhoria da escola é tarefa coletiva: ou envolve a todos ou não é eficaz. O problema é que todo processo coletivo é por sua vez contraditório, e pode ser mais lento do que nosso desejo de mudança gostaria que fosse. Mas, apesar de nosso desejo, a natureza coletiva da mudança é inevitável. Nenhuma administração central, nenhum grupo, nenhuma liderança conseguirá fazer, isolado, o caminho em direção a uma escola melhor e mais democrática. Se você, todos e cada um, não participar, não estiver comprometido com esse alvo comum, nós não chegaremos lá.

2. Toda e qualquer democratização e melhoria da escola é um processo de natureza cotidiana, que para ser real deve se expressar naquilo que é todo dia, naquilo que parece mais simples e óbvio. Isso significa que não será por meio de atos e medidas bombásticas e isoladas nem com projetos mirabolantes e demagógicos que construiremos essa nova escola. Será pelo trabalho rotineiro, miúdo, de todos, todos os dias e a cada dia. Será investindo também naqueles aspectos elementares e muitas vezes pouco visíveis politicamente: o custeio e a manutenção, o

material didático e de consumo, o espaço disponível, as condições de trabalho do professor.

3. Em matéria de mudar a escola, o 'começar tudo de novo' é uma ilusão. A única mudança eficaz é aquela que tem como referência inicial a prática concreta, cotidiana e rotineira, transformando o que já existe de fato, avançando daí na direção de uma escola mais democrática e de melhor qualidade, revendo o que está falho, incorporando o que vem funcionando bem' (In: Política educacional: em meio à travessia. {Documento submetido à discussão dos educadores do ensino municipal para subsidiar o planejamento de 1985}. Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo, 1983, v.1, p.10-2)."

Extraído de Ribeiro (1995), p.222.

Apêndice C

“Rabi Aizik, de Krakau, filho de Rabi Iekil, que vivia em extrema pobreza, recebeu, em um sonho, a ordem de ir até Praga e procurar lá um tesouro enterrado sob a ponte que leva ao palácio do rei. Depois de sonhar três vezes a mesma coisa, pôs-se a caminho. Ao chegar à ponte, viu que estava guardada dia e noite, o que impedia de procurar o tesouro. Apesar disso, dia a dia voltava ao lugar e ficava por lá durante o dia inteiro. Por fim, o comandante da guarda perguntou-lhe o que fazia por ali.

Rabi Aizik contou-lhe um sonho, ao que o comandante da guarda riu-se às gargalhadas: ‘Caminhaste tanto por causa de um sonho! Que sofram os que acreditam em sonhos! Se eu acreditasse em sonhos teria que ir até um lugar muito distante, pois me ordenaram em sonho que fosse até Krakau, à casa de um judeu, um tal de Aizik, filho de Iekil, e escavasse sob o seu fogão onde se encontra um tesouro. Imagine só, numa cidade em que a metade dos habitantes judeus se chama Aizik e a outra metade Iekil, certamente teria que destruir todas as casas da cidade!’ — Rabi Aizik saúdo-o e voltou para casa. Lá desenterrou o tesouro que estava sob o fogão, e construiu uma sinagoga.”

(Martin Buber, *O caminho do homem segundo a doutrina hassídica*, 1964, p.42-3)