



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS E DESENVOLVIMENTO RURAL
EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA – AMAZÔNIA
ORIENTAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGRICULTURAS AMAZÔNICAS**

CLEIDIANE DO ROSÁRIO COSTA

**A INFLUÊNCIA DA PESQUISA NA PRÁTICA PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO
CURSO DE MESTRADO EM AGRICULTURAS FAMILIARES E
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA UFPA**

**BELÉM
2014**

CLEIDIANE DO ROSÁRIO COSTA

**A INFLUÊNCIA DA PESQUISA NA PRÁTICA PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO
CURSO DE MESTRADO EM AGRICULTURAS FAMILIARES E
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA UFPA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável do Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas do Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Pará e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Amazônia Oriental, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Aquiles Vasconcelos Simões

**BELÉM
2014**

CLEIDIANE DO ROSÁRIO COSTA

**A INFLUÊNCIA DA PESQUISA NA PRÁTICA PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO
CURSO DE MESTRADO EM AGRICULTURAS FAMILIARES E
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA UFPA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável do Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas do Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Pará e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Amazônia Oriental, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Aquiles Vasconcelos Simões

Defesa: Belém/PA, 21 de fevereiro de 2014.

Banca examinadora

Prof. Dr. Aquiles Vasconcelos Simões (PPGAA/NCADR) – Orientador

Prof. Dr. Flávio Bezerra Barros (PPGAA/NCADR) - Examinador Interno

Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza (UFPA) - Examinador Externo

À MINHA INSPIRAÇÃO
E RAZÃO DE VIVER:
minha mãe Maria José.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me proteger e guiar em todos os momentos de minha vida.

Ao meu pai Antônio Carlos (em memória) e à minha mãe Maria José, por terem me ensinado o valor do respeito, da dignidade e da humildade e, por me amar do jeito que eu sou.

Aos meus irmãos Carlos Kleiber e Kleidson por torcerem para que eu consiga realizar os meus objetivos.

Aos meus sobrinhos Carlos Yuri, Antônio Gabriel e Arthur Guilherme que renovam as minhas energias para poder prosseguir.

A todos os meus familiares que sempre me apoiam.

Especialmente, agradeço ao meu noivo Jovenildo por seu companheirismo e incentivo incansável, bem como pela leitura e críticas feitas à dissertação.

Ao Jondson (Dinho) pela leitura criteriosa, críticas e sugestões que contribuíram para qualificar o trabalho.

A todos os colegas da turma 2010 do MAFDS pelos momentos de descontração e de estudo, principalmente nos trabalhos em grupo.

Ao orientador Aquiles Simões pelas aprendizagens durante a pesquisa e por sua paciência e compreensão sobre as minhas limitações para construir essa dissertação.

Aos egressos do MAFDS pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa, pois sem a colaboração dos mesmos seria impossível realizar essa pesquisa.

Aos professores do MAFDS pela contribuição para minha formação acadêmico-profissional.

A CAPES pelo apoio financeiro, sem o qual a construção dessa dissertação não seria possível.

Ao Moacir, Secretário do PPGAA, pela sua colaboração nos momentos em que solicitei a sua ajuda.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para essa realização.

[...] A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

(Paulo Freire)

RESUMO

O objeto da presente pesquisa, “A influência da pesquisa na prática profissional de egressos de mestrado acadêmico”, foi abordado a partir de uma perspectiva qualitativa associada à abordagem quantitativa. A pesquisa, no âmbito do Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento sustentável - MAFDS/UFPA, da qual nos referimos tem sua origem no dispositivo denominado PD (Pesquisa-Desenvolvimento), o qual foi articulado ao dispositivo PF (Pesquisa-Formação), enquadrados como arranjo PFD (Pesquisa-Formação-Desenvolvimento) destinado à formação de profissionais que possam contribuir para o fortalecimento da agricultura familiar em nível de Estado do Pará. O trabalho tem como objetivo analisar a influência da pesquisa, realizada durante a formação, na prática profissional dos egressos do MAFDS/UFPA. Partiu-se da seguinte argumentação: a pesquisa tem influência na prática profissional dos egressos por possibilitar o acúmulo de conhecimentos e saberes necessários à prática profissional voltada para o campo da agricultura familiar, constituindo-se como ação reflexiva que conduz a um processo de auto-formação, pois a pesquisa atua como um instrumento de (re)construção da prática profissional. Portanto, os resultados da pesquisa conduzem ao entendimento de que essa influência é exercida independentemente do *locus* de atuação profissional dos egressos ao contribuir na mudança de postura a partir do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento da agricultura familiar.

Palavras-chave: Pesquisa-Formação. Prática Reflexiva. Egresso. Prática Profissional. Agricultura Familiar.

ABSTRACT

The object of this research, "The influence of research in professional practice of graduates of academic master", was approached from a quantitative approach associated with qualitative perspective. The research within the Masters in Family and Sustainable Agricultures - MAFDS / UFPA , which we refer to has its origin in the device named PD (Research - Development) , which has articulated the PF (Research Formation) device , classified as arrangement PFD (Research -Formation- Development) for the training of professionals who can contribute to the strengthening of family agriculture at state of Pará . The paper aims to analyze the influence of research conducted during in formation professional practice of graduates MAFDS / UFPA. We start by the following argument: the research has influence on the professional practice of graduates by allowing the accumulation of skills and knowledge necessary for professional practice focused on the field of family farming , constituting themselves as reflexive action that leads to a process of self-formation because the research serves as a tool for (re) construction of professional practice. Therefore, the results of the research leading to the understanding that this influence is exerted regardless of the *locus* of professional performance of graduates in contributing to the change in posture from developing necessary skills and the development of family agriculture.

Key-words : Search-Formation. Reflective Practice. Graduates. Professional Practice. Family Agriculture.

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAT - Centro Agro-Ambiental do Tocantins

CPATU - Centro de Pesquisa Agropecuária do Trópico Úmido

DAZ - Curso de Especialização em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

LAET - Laboratório Agroecológico da Transamazônica

LASAT - Laboratório Sócio-agronômico do Tocantins

MAFDS - Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

NCADR - Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural

NEAF - Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar

PD - Pesquisa-Desenvolvimento

PF - Pesquisa Formação

PFD - Programa de Pesquisa-Formação-Desenvolvimento

PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

UFPA - Universidade Federal do Pará

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Egressos sujeitos da pesquisa.....	27
Tabela 02 - Lugar de Origem dos Egressos envolvidos na pesquisa.....	59
Tabela 03 - Faixa Etária dos egressos em estudo.....	61
Tabela 04 - Profissão dos pais dos egressos em estudo.....	61
Tabela 05 - Profissão das mães dos egressos em estudo.....	62
Tabela 06 - Escolaridade dos pais dos egressos em estudo.....	63
Tabela 07 - Escolaridade das mães dos egressos.....	63
Tabela 08 - Graduação dos egressos em estudo.....	64
Tabela 09 - Situação na inscrição para o mestrado dos egressos em estudo.....	66
Tabela 10 – Motivação para ingressar no mestrado.....	67
Tabela 11 - Atividades curriculares mais significativas para a formação dos egressos.....	78
Tabela 12 - Disciplinas relevantes para o desenvolvimento da pesquisa dos egressos.....	79
Tabela 13 - Estágio docente cursado pelos egressos no período de 2000-2009.....	80
Tabela 14 - Inserção profissional após o mestrado dos egressos em estudo.....	84
Tabela 15 - Atuação profissional na academia após o mestrado dos egressos em estudo.....	85

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Gráfico referente ao sexo dos egressos em estudo.....	60
Figura 02 - Gráfico percentual referente à relação entre a graduação dos egressos e a área de estudo no MAFDS.....	65
Figura 03 - Gráfico referente à participação dos egressos em projeto de iniciação científica.....	65
Figura 04 - Gráfico referente à experiência profissional relacionada ao curso.....	67
Figura 05 - Gráfico referente à situação para cursar o mestrado.....	81
Figura 06 - Gráfico referente ao desenvolvimento de atividade profissional após o mestrado dos egressos em estudo.....	82
Figura 07 - Gráfico referente à atividade profissional envolvendo pesquisa após o mestrado dos egressos em estudo.....	83
Figura 08 - Gráfico referente ao lugar de inserção e atuação profissional dos egressos.....	83
Figura 09 - Gráfico referente à relação da atividade profissional com o mestrado dos egressos em estudo.....	86
Figura 10 - Gráfico referente à continuidade da pós-graduação dos egressos.....	87
Quadro 01 - Evolução do Desenho Curricular do MAFDS no Período de 2000-2009.....	74
Quadro 02 - Disciplinas obrigatórias voltadas para a pesquisa no período de 2000-2009.....	76
Quadro 03 - Trajetórias acadêmico-profissionais dos egressos entrevistados.....	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 METODOLOGIA.....	26
3 A FORMAÇÃO A PARTIR DA PESQUISA: CONCEITOS DE BASE	32
3.1 SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	32
3.2 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	37
3.2.1 A pesquisa como prática reflexiva	43
3.3 COMPETÊNCIAS PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL.....	49
4 O MESTRADO ACADÊMICO EM AGRICULTURAS FAMILIARES E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA UFPA	53
4.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA PESQUISA- DESENVOLVIMENTO NA UFPA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	53
5 O PERFIL DE QUEM ENTRA NO CURSO DE MESTRADO	59
5.1 O PERFIL DOS ALUNOS QUE INGRESSARAM NO CURSO: QUEM SÃO E DE ONDE VIERAM?.....	59
6 O PERFIL PROFISSIONAL DOS EGRESSOS A PARTIR DA PROPOSTA CURRICULAR DO MAFDS	69
6.1 A/S IDENTIDADE/S PROFISSIONAL/IS DOS EGRESSOS: O QUE REVELA A EVOLUÇÃO DO DESENHO CURRICULAR DO MAFDS?.....	69
6.2 AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS ESPECÍFICAS DOS EGRESSOS.....	78
6.2.1 Atividades e disciplinas relevantes para a pesquisa dos egressos	78
6.2.2 Estágio docente	80
6.3 A SITUAÇÃO PARA CURSAR O MESTRADO E AS IMPRESSÕES SOBRE O CURSO NA VISÃO DOS EGRESSOS.....	81
7 FORMAÇÃO EM PESQUISA E MUNDO DO TRABALHO	82
7.1 A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS NO MUNDO DE TRABALHO: PARA ONDE FORAM E O QUE ESTÃO FAZENDO?.....	82
8 A INFLUÊNCIA DA PESQUISA NA PRÁTICA PROFISSIONAL DOS EGRESSOS	88
8.1 O OLHAR DOS EGRESSOS SOBRE A FORMAÇÃO: COMO A PESQUISA	

INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PROFISSIONAL DOS EGRESSOS?.....	88
8.1.1 A importância da pesquisa na atividade profissional dos egressos.....	91
8.1.2 A pesquisa a partir da relação orientador-orientando.....	93
8.1.3 As contribuições do enfoque sistêmico na formação.....	94
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE	107
APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EGRESSOS DO CURSO.....	108
ANEXO.....	109
ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS.....	110

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se beneficiou do apoio da Agência Nacional de Pesquisa (França), no marco do programa SYSTERRA, ANR - 09 – STRA – 04 e foi desenvolvido no seio do projeto Construção de competências para o desenvolvimento rural: formação, inovação e aprendizagem social, no âmbito do Grupo de Estudos sobre a Diversidade da Agricultura Familiar (GEDAF).

A experiência formativa, foco do presente estudo, da qual fiz parte como discente ao ingressar em 2010, apresenta-se como uma proposta para a formação de profissionais com competências necessárias à atuação profissional voltada para o fortalecimento da agricultura familiar. Esta proposta tem por base a articulação entre teoria e prática, na qual a pesquisa é realizada a partir da inserção na realidade dos agricultores familiares e em colaboração com mesmos, configurando-se como pesquisa-ação (reflexão e ação), ou seja, pesquisa-desenvolvimento (intervenção).

O Curso de Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável-MAFDS do Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural (NCADR) da Universidade Federal do Pará (UFPA), é resultado da parceria construída entre agricultores e pesquisadores, como será abordado posteriormente.

Conforme Rodrigues (2002) e Souza Santos (2002) no que se refere à educação em geral, e à educação superior, em particular, observa-se certo descompasso em relação ao avanço paradigmático, entre o ideário emancipatório e dialógico da educação e o modelo de desenvolvimento, sobretudo no Brasil¹ (DRUMMOND, 2013), pautado em políticas públicas pouquíssimas participativas e democráticas². As universidades ao longo da sua trajetória histórica vêm “aplicando” uma prática pedagógica fortemente influenciada pelo paradigma da ciência newtoniana-cartesiana assentada na memorização, na cópia, na reprodução do conhecimento e na disjunção e fragmentação dos saberes (RODRIGUES, 2002; MORIN, 2007; LEFF, 2004). Segundo tal perspectiva não haveria integração entre o que se aprende na

¹Drummond (2013) faz uma reflexão interessante sobre esse processo de políticas de desenvolvimento, sobretudo no Brasil: “É por estes motivos que as políticas de desenvolvimento duras, hard core, devem ser criticadas em muitos casos: elas constroem ou ampliam sistemas de troca nas quais grandes setores das populações regionais ou nacionais não têm mais tempo / materiais / meios / instituições / conhecimento / disposição para produzir valores de uso. Estes grupos acabam ficando no pior dos dois mundos” (DRUMMOND, 2013, p.251).

²A participação exercida é mais consultiva que deliberativa. A democracia relaciona-se ao reforço na legitimação dos interesses já dominantes (LIMA, 2011) e violação de direitos sociais e humanos, por exemplo, no caso do licenciamento ambiental da construção da hidrelétrica de Belo Monte (RAVENA, TEXEIRA, 2010; HERNANDEZ; MAGALHÃES, 2011).

teoria com o que é necessário fazer na prática profissional, pois a teoria é supervalorizada em detrimento da prática.

A formação dos profissionais voltados para o desenvolvimento do campo era, e ainda é em muitos casos, baseada no modelo de desenvolvimento preconizado pela “Revolução Verde”, tendo como pressuposto o conhecimento científico clássico, de base disciplinar e tecnicista. Essa formação é operacionalizada tendo como principal estratégia de ensino a transmissão de conhecimentos acabados e pré-determinados, voltados a uma atuação estritamente técnica e desprovida de reflexão (e abordagens metodológicas) aprofundada sobre a realidade de atuação profissional, principalmente sobre o estado ainda “exótico” ou “emergente” dos temas ambientais (DRUMMOND; BARROS, 2000). Em contraposição a essa perspectiva formativa “[...] o curso combina vários enfoques disciplinares e pedagógicos de maneira a proporcionar o conhecimento dos principais temas que tratam da complexidade do meio rural e das condições da sua transformação” (PIPG, 1999).

A formação de “recursos humanos” no Brasil para a agricultura sempre esteve condicionada ao modelo de desenvolvimento e nível de investimento no setor agrícola. O crescimento da atenção dada a esse setor é registrado, sobretudo, a partir da década de 1950, como dispõem Guerra e Angelo-Menezes (2007, p.74):

A literatura acadêmica demonstra a evolução do debate sobre a agricultura no Brasil e no mundo desde a década de 1950 com o enfoque dominante da modernização, em que o referencial é o aumento da produção e da produtividade e a inserção no mercado internacional como resultado fundamental e inexorável para a redenção dos agricultores familiares. É este clima que molda os cursos de pós-graduação surgidos e mantidos na área das Ciências Agrárias antes dos anos 1990 e que permanecem hegemônicos até o momento. Outros cursos surgem propondo um enfoque sistêmico, priorizando a interdisciplinaridade, atentos aos impactos ambientais, ao engajamento do pesquisador como ator social, e os atores sociais como participantes da pesquisa, e se dispondo a projetar o caráter social da ciência. Este debate se impõe e vem se avolumando na produção acadêmica sobre o método científico e suas implicações sociais.

O curso de Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável – MAFDS do Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural-NCADR da Universidade Federal do Pará - UFPA foi criado a partir dessa perspectiva do enfoque sistêmico. Contudo, para situar a concepção que está no cerne da experiência formativa em estudo é necessário resgatar as principais perspectivas que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, da formação e da extensão para o setor agrícola.

Simões e Oliveira (2003) distinguem três fases dos sistemas de pesquisa e extensão para a agricultura: (1) o modelo de transferência de tecnologia; (2) o impulso da revolução verde e (3) a emergência da pesquisa-desenvolvimento em sistemas de produção.

Segundo os autores, antes dos anos de 1960 o modelo era baseado na transferência uniforme do progresso técnico, sendo que aos agentes de extensão cabia fazer conhecer as tecnologias aos agricultores interessados.

No que diz respeito à segunda fase, Silveira e Balem (2004) discorrem que a Revolução Verde dos anos 1960/1970 disseminou pelo mundo um “pacote tecnológico” (RAYNAUT; LANA; ZANONI, 2000), um modelo de agricultura de larga escala, intensivo em mecanização e insumos químicos numa estratégia de subordinação da agricultura ao setor industrial. Nessa fase o modelo de extensão era baseado numa comunicação linear, cabendo ao extensionista divulgar as tecnologias através de testes nas propriedades dos agricultores (SIMÕES; OLIVEIRA, 2003).

A terceira fase que consiste na aplicação da metodologia de Pesquisa-Desenvolvimento em Sistemas de Produção Agrícola (PDSP), baseada no enfoque sistêmico, foi iniciada no final dos anos 1970 na Europa e chegou ao Brasil somente no fim dos anos 1980 (SIMÕES; OLIVEIRA, 2003).

As críticas ao modelo de desenvolvimento agrícola pautado na “Revolução Verde” impulsionaram o desenvolvimento dessa nova metodologia adaptada especialmente para os pequenos agricultores, a qual foi denominada de Pesquisa-Desenvolvimento (PD).

A PD, “Recherche-Développement entre os povos de língua francesa (Bellon et al., 1985)”, Farming Systems Research & Development” entre os de língua inglesa (Perberton, 1985), vem sendo utilizada desde 1974 e já existem diversas experiências realizadas nos diferentes continentes. Sua emergência é considerada uma resposta ao fracasso dos métodos da Revolução Verde. Pelo lado do desenvolvimento ela é uma reação à inadequação das soluções, preconizadas pelos pesquisadores, à reduzida importância conferida ao ponto de vista dos produtores bem como da participação na proposição de soluções. Ela visa, portanto, reconsiderar o esquema vertical sobre o qual tem se baseado a extensão rural tradicional ao tomar como pressuposto que da pesquisa vem a mensagem, que deve ser transmitida pelos órgãos de extensão aos agricultores, considerados como alvo. Pelo lado da pesquisa constitui uma reação aos estudos disciplinares compartimentados, que pouco ajudaram a compreender e agir sobre a realidade complexa. Por isso, o procedimento sistêmico, entendido como metodologia transdisciplinar se constitui em uma ferramenta básica da PD (REYNAL; MARTINS, 2001, p. 17).

Ainda de acordo com Reynal e Martins (2001, p. 15), uma atividade de PD agrária se caracteriza pela parceria permanente entre equipes multidisciplinares de pesquisadores e organizações representativas dos produtores em uma determinada microrregião.

Nos anos noventa assistimos a emergência, no cenário nacional, da agricultura familiar como categoria social e ator político (SIMÕES; OLIVEIRA, 2003, p. 159). Esse fato representou uma mudança na relação entre o Estado e os pequenos agricultores ao ser formalizada através do emprego do termo “agricultura familiar”.

O termo “agricultura familiar”, atualmente de uso corrente nos documentos e nos discursos oficiais, dos pesquisadores, das ONGs e até mesmo dos representantes dos agricultores, é uma criação administrativa. Ele resulta do movimento de burocratização da relação do Estado com os anteriormente qualificados de pequenos produtores ou camponeses (ALBALADEJO et al., 2005, p. 310).

Schmitz e Mota (2007) discorrem que a agricultura familiar está relacionada ao processo de redemocratização, assim como às categorias sociais no campo e que foram agrupados a partir desse novo conceito.

A importância da agricultura familiar se revelou principalmente pelas políticas públicas como resultado das diversas reivindicações de organizações de trabalhadores rurais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais - MST, com destaque para a Reforma Agrária, o Projeto Lumiar e o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF (SCHMITZ; MOTA, 2007). Além de Programas como: Programa de Aquisição de Alimentos - PAA, Programa Nacional de Documentação da Trabalhadora Rural, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, Programa de Apoio à Organização Produtiva de Mulheres Trabalhadoras Rurais, entre outros.

Para garantir a implementação de políticas públicas específicas para a agricultura familiar, visando o desenvolvimento rural, foi criado o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, em 1998, em substituição a Secretaria Especial Extraordinária de Assuntos Fundiários (SCHNEIDER, 2010).

Os termos *agricultura familiar* e *agricultor familiar*, tornando-se apelações obrigatórias, passaram a integrar a organização de disciplinas e cursos oferecidos em universidades brasileiras, de instituições voltadas para atualização profissional, de temas de seminários e congressos, revistas e outras tantas formas de publicação (NEVES, 2011).

Parte significativa do investimento feito para o reconhecimento social da categoria agricultura familiar pode ser verificado também em Neves (2011), principalmente do ponto de vista das produções teóricas:

Para o positivo reconhecimento social pressuposto pela designação *agricultor familiar*, foram construídos ou reconstruídos quadros institucionais, cujas operações básicas orientavam outras formas de intervenção social, sob a modalidade assistência técnica e creditícia. E foram recrutados (através de constituição própria) agentes intermediários para alcançar a objetivação projetada pelos que se empenharam na produção de significados sociais e de práticas sob modalidades diversas: programas públicos, cursos de formação profissional, recursos financeiros redistribuídos entre governos municipais e créditos de custeio e investimento econômico para agricultores.

Diante do cenário de reconhecimento da agricultura familiar como um importante segmento produtivo para o desenvolvimento rural, concordamos com Albaladejo et al. (2005) no que diz respeito a necessidade da construção de novas identidades profissionais por parte dos atores envolvidos no desenvolvimento rural. Visto que, em grande medida “a formação profissional das ciências agrárias está voltada para uma agricultura em grande escala, intensiva em mecanização e insumos químicos” (SILVEIRA; BALEM, 2004, p.05).

A importância e necessidade de formação profissional específica para a atuação junto aos agricultores familiares é problematizada por Simões e Oliveira (2003) diante da dificuldade que os profissionais formados pelos cursos tradicionais das Ciências Agrárias enfrentam ao trabalharem com esse público.

[...] se a agricultura familiar é o motor do desenvolvimento rural por que os profissionais formados nos currículos tradicionais das ciências agrárias simplesmente não conseguem trabalhar com esta categoria? A emergência deste ator social e político impõe mudanças do ponto de vista da formação profissional? (...) Compreendemos que sim. A própria experiência inicial do programa CAT (Centro Agroambiental do Tocantins) no uso da abordagem de PDSP demonstrou isso. Verificou-se que os profissionais formados no currículo tradicional de ciências agrárias, portanto no paradigma produtivista-tecnicista, tornam-se impotentes ao se depararem com a realidade, são incapazes de compreendê-la em sua complexidade e, conseqüentemente, são ineficientes para tratar e responder aos problemas oriundos dela e que afetam o desenvolvimento rural. Não era possível caminhar com o programa sem capacitar profissionais para atuarem na proposta. Ou seja, era absolutamente necessário estabelecer um mecanismo no qual a PDSP fosse retroalimentada pela formação e vice-versa. Isto culminou na criação do DAZ (curso de Especialização em Agriculturas familiares e Desenvolvimento Sustentável) em 1991 e este dispositivo passou a se chamar Pesquisa-Formação-Desenvolvimento (PFD) Sustentável das Agriculturas Familiares Amazônicas (REYNAL; MARTINS, 2001) (SIMÕES; OLIVEIRA, 2003, p.160).

No que diz respeito à formação de profissionais voltados ao desenvolvimento rural, Halmenschlager (2009) faz uma crítica à perspectiva tradicional de assistência técnica e extensão rural, onde tanto agricultores quanto técnicos/extensionistas são concebidos como instrumentos e não como atores no processo de desenvolvimento rural. Conclui-se, então, que “[...] se a formação dos técnicos não responde ao perfil ideal de técnico para esta ATER, é aí (na formação) que o problema deve ser atacado” (HALMENSCHLAGER, 2009, p. 24).

Visando à mudança do perfil profissional com competências adequadas voltadas ao atendimento das necessidades dos agricultores familiares foi criado em 2000 o curso de Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável-MAFDS/NCADR/UFPA, de caráter acadêmico, a partir da experiência e de críticas ao Curso de Especialização em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável-DAZ³, de caráter profissionalizante, ou seja, a partir de uma experiência de Pesquisa-Desenvolvimento em sistemas de Produção articulada à formação superior (ensino), configurando-se como dispositivo PFD (Pesquisa-Formação-Desenvolvimento).

É importante ressaltar que a experiência de pesquisa-desenvolvimento (PD) foi concebida na interface entre pesquisadores e agricultores no âmbito do Programa de Extensão denominado Centro Agro-Ambiental do Tocantins – CAT, o qual associado a PF (Pesquisa-Formação) deu origem ao arranjo PFD (Pesquisa-Formação-Desenvolvimento). Portanto, é esse arranjo que sustenta a proposta formativa do curso, integrando pesquisa, formação e desenvolvimento (extensão) a partir da realidade rural regional.

A formação no dispositivo PFD tem a função de valorizar e sistematizar os trabalhos realizados pelas equipes de PD atuando no campo e, por isso, é denominada de atividade de pesquisa-formação (PF). O seu produto alimenta tanto as pesquisas quanto as formações implementadas ao nível do Estado. Para a PF, com o objetivo de incentivar práticas de PD, a área de atuação não se constitui apenas o município, ou a microrregião, mas o Estado. Com esta finalidade, a formação superior, bem como o diálogo com as organizações de nível estadual, constituem elementos fundamentais (REYNAL; MARTINS, 2001, p.25).

A compreensão do caráter abrangente e complexo da agricultura familiar está na base da proposta de formação analisada no presente trabalho, a qual está pautada numa matriz interdisciplinar, tendo o auxílio do enfoque sistêmico. De acordo com o projeto de criação do Programa Interinstitucional de Pós-Graduação (1999), apresentado à CAPES, a formação baseada no arranjo Pesquisa-Formação-Desenvolvimento (PFD) desenvolvida no MAFDS, têm por objetivo principal subsidiar os pesquisadores, professores e profissionais de nível

³O Curso de Mestrado parte das experiências adquiridas em seis promoções do Curso de Especialização em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável e corresponde à evolução deste curso (PIPG, 1999, p. 27).

superior para atuarem na área da agricultura familiar, quer seja na proposição de políticas públicas; no ensino; e na implementação de ações de pesquisa, pesquisa-desenvolvimento e/ou desenvolvimento.

Essa formação é uma experiência bem específica na área das Ciências Agrárias por integrar formação profissional (pesquisa aplicada) e acadêmica (pesquisa básica), articulando prática e teoria, ação e reflexão para uma atuação profissional que possa mobilizar conhecimentos para a aquisição de competências em diferentes situações da vida profissional e pessoal dos egressos, constituindo-se como processo de formação permanente e capaz de (re)construir as identidades e práticas profissionais exigidas pela complexidade do mundo do trabalho.

A formação acadêmica oferecida, pouco prepara o jovem graduado para enfrentar a complexidade do processo de desenvolvimento. Se esta incapacidade em responder aos problemas enfrentados pelo desenvolvimento rural provém do próprio ensino, que segmentaliza os conhecimentos, ela é também, em grande parte, derivada do modo como a pesquisa agrônoma tem trabalhado, de maneira distante das reais situações e necessidades camponesas (PIPG, 1999. p.26).

A partir do reconhecimento do potencial econômico, social e ambiental que envolve o movimento para o fortalecimento da agricultura familiar, faz-se necessário formar recursos humanos com capacidades e competências para a intervenção no campo do desenvolvimento rural, o qual apresenta múltiplas dinâmicas de constituição. Sendo assim, para intervir junto aos agricultores familiares é necessário, sobretudo, compreender a realidade em que vivem, suas práticas, isto é, suas racionalidades que implicam nas formas de produção e reprodução dessa categoria⁴. Para isso, é preciso mais do que o emprego de técnicas para a melhoria da produtividade dos sistemas agrícolas, é necessário entender a lógica de pensamento das famílias vinculadas a um contexto mais amplo que extrapola a dimensão do estabelecimento agrícola para que se possa intervir de forma mais eficaz.

Assim, há a necessidade de formar profissionais capazes de apreender, por diversos ângulos, a realidade da agricultura familiar, ao nível do lote (estabelecimento agrícola), da roça (sistemas de cultivo), do rebanho (sistemas de criação), bem como ao nível das diferentes regiões (da sociedade rural na sua relação com o mercado, o Estado e com o meio ambiente). Para formar estes profissionais é necessário que os

⁴Essa visão se insere ao fato de que “Ao longo dessas cinco décadas, mudanças na concepção de como se dá a produção de conhecimento científico e tecnológico, assim como sobre a relação entre ciência e tecnologia têm levado a alterações no desenho da política científica em grande número de países. Junto a mudanças de paradigmas na concepção de ciência e tecnologia (C&T), também ocorreram mudanças nas formas de organização das atividades científicas e tecnológicas, nas instituições que produzem conhecimento, assim como nos instrumentos, processos e procedimentos que têm por objetivo planejar e gerir as atividades relacionadas à C&T. Isso tem gerado um grande grau de incerteza sobre os caminhos mais adequados para planejar, conduzir e avaliar as atividades científicas e tecnológicas. Neste contexto, as políticas relativas à formação de recursos humanos, como parte da política científica e tecnológica do país, certamente também requer revisão tanto no seu desenho como nas formas de avaliação” (MOREIRA; VELHO, 2008, p.626).

mesmos assimilem, entre outros enfoques disciplinares, as bases das metodologias de pesquisa-desenvolvimento através de uma formação epistemológica adequada e, com preferência, da participação efetiva em projetos daquela natureza. [...] O desafio consiste em atender estas demandas e manter as necessidades de uma formação acadêmica e formar profissionais capacitados para o trabalho com a agricultura familiar, contribuindo com projetos de pesquisa, desenvolvimento e extensão para o desenvolvimento sustentável desta categoria e do mundo rural, nos aspectos econômicos, sociais e ecológicos (PIPG, 199, p. 26-7).

Pinheiro (2000) ressalta o desafio de se passar de uma postura profissional conservadora para uma postura mais democrática, pois requer mudanças não apenas numa dimensão teórica, mas, sobretudo, nas práticas dos sujeitos. Isto é, envolve a reconstrução de estruturas estruturantes, as quais estão relacionadas ao conceito de *habitus*, ressignificado por Bourdieu (2010). Sendo que a prática em Bourdieu, a partir da leitura de Dubet (1994, p.76), “(...) é a realização de um *habitus*, quer dizer, de um conjunto de códigos e de disposições adquiridas de maneira precoce e que o indivíduo põe em prática na diversidade das circunstâncias”.

Partir de uma perspectiva essencialmente produtivista, que considera as pessoas como objetos ou componentes menos importantes (tipo “mão de obra”) do processo de desenvolvimento, para uma visão que reconhece, nas relações humanas e nas suas interações com o meio ambiente, o foco central do desenvolvimento rural sustentável, requer uma mudança significativa em termos teóricos e práticos (PINHEIRO, 2000, p.33).

De acordo com Silveira e Balem (2004, p.6), “[...] modificar a maneira de intervenção e de trabalhar com os agricultores, priorizando processos participativos e de construção de conhecimento, exige uma mudança de comportamento, de consciência e de relações de poder”.

Os desafios de se implementar processos de formação que dialoguem com os campos de atuação profissional tem sido cada vez mais debatidos, tendo em vista a nova conjuntura do mundo do trabalho, a qual demanda profissionais polivalentes, com capacidade criativa e de adaptação a situações diversas. Nesse sentido, a formação deve possibilitar uma estreita relação entre teoria e prática no sentido de superar algumas críticas sobre a distância da formação, desenvolvida em universidades, em relação ao campo de atuação profissional de seus egressos. Essa situação é relatada por Schön (2000) como uma crise de confiança no conhecimento e na educação profissional (escolas profissionais) desenvolvida em faculdades e universidades, sobretudo, pela distância existente entre o que se aprende (teoria) e as demandas reais da vida cotidiana (prática).

Os limites e fragilidades do modelo de formação profissional, no âmbito de universidades, que evidencia a distância e falta de sintonia entre formação e campo de atuação profissional é ressaltado por Diniz (2000), em uma reflexão intitulada “O papel da Universidade no Meio Rural Paraense”,

O desenho da formação da Universidade, a imagem especular da sua estrutura administrativa, com a federação departamental, monodisciplinar, promovendo mergulhos verticais a cada momento, não promove ao longo da formação universitária, a integração do conhecimento. O que significa dizer que estamos formando profissionais que são nota dez na escola, mas nota zero nas suas profissões fora da universidade. São, por exemplo, agrônomos com perfil urbano, são veterinários, peritos para atender gatos e cães, quando precisamos, na Amazônia brasileira, de mais diversificação de competências para uma biodiversidade que é, seguramente, a maior, pelo menos do continente americano (DINIZ, 2000, p.53-4).

A falta de sintonia entre formação, inserção e atuação profissional é abordada, no estudo coordenado por Velloso (2004), a partir da visão dos egressos sobre a relevância da formação em pesquisa para as suas atividades profissionais, de forma que entre os mestres que estão na academia a avaliação sobre a formação tende a ser mais positiva do que entre titulados com outra inserção profissional. Os dados da pesquisa também indicam que a formação nos mestrados não está em sintonia com a realidade profissional dos mesmos.

A superação do atual modelo de formação profissional exige uma mudança articulada entre o ensino e a pesquisa, pois somente haverá métodos diferentes de aprendizagem com uma pesquisa que lhe dê suporte, gerando espaços de construção de conhecimento a partir da realidade agrária regional (SILVEIRA; BALEM, 2004, p.11).

Nesse sentido, como estratégia de mudança do perfil profissional voltado para o campo do desenvolvimento rural, centro meu estudo na perspectiva do “profissional reflexivo” (SCHÖN, 2000) entendendo a formação (socialização) em pesquisa (construção da dissertação de mestrado) como espaço de prática reflexiva que possibilita a aquisição e desenvolvimento de competências em situação, ou seja, durante a própria experiência de fazer pesquisa. Portanto, a pesquisa é fundamental para a formação de profissionais competentes ao indicar caminhos (meios) para a resolução de problemas diversos a partir do estímulo à produção própria de conhecimento, ou seja, não se limitando a utilizar as mesmas receitas em diversos campos profissionais, pois lança mão de uma prática reflexiva em permanente formação.

Considerando a relação entre o campo de formação acadêmica e a vida profissional no mundo do trabalho, que possibilita o diálogo entre o campo universitário e a sociedade, o egresso representa a figura de mediador, enquanto resultado de um processo formativo, ou

seja, de um processo de socialização de “recursos humanos”, com consciência crítica, a ser consolidada no *locus* de atuação profissional.

Conforme Velloso (2004), o mestrado continua tendo a originária função de aperfeiçoar docentes para o ensino superior; em outras, de fato, tem cumprido predominantemente o papel – também previsto na origem dos estudos pós-graduados no país – de preparar quadros para outros setores da vida social, como para a administração pública e para empresas públicas e privadas, e mesmo para atividades liberais. O estudo de Velloso revela que as inserções profissionais dos mestres estão cada vez mais diversificadas, essa situação pode influenciar a percepção dos egressos sobre a relevância da pesquisa em suas atividades profissionais.

Embora o curso de Mestrado desenvolvido no NCADR seja de cunho acadêmico e, portanto, direcionado à formação de docentes e pesquisadores não se tem a dimensão sobre a sua efetiva contribuição na vida profissional dos egressos, os quais são originários de várias áreas do conhecimento⁵. Portanto, é importante saber como a experiência em pesquisa - desencadeada principalmente durante a construção das dissertações de mestrado, que subsidiam o dispositivo pesquisa-formação-desenvolvimento (PFD) - influencia o desenvolvimento das práticas profissionais dos egressos, bem como na própria constituição de suas identidades profissionais.

Assim sendo, essa proposta de pesquisa se justifica pela necessidade de se refletir e analisar a influência da pesquisa na atuação profissional dos egressos do MAFDS, no sentido de perceber até que ponto essa formação possibilitou a (re)constituição de novas identidades profissionais pensadas para o campo de atuação profissional, o qual a proposta do curso se destina. Esse processo de formação é continuidade da socialização primária descrita por Dubar (2005), e que é refletida no processo de socialização secundária, ou seja, no campo de atuação profissional.

Portanto, com esse estudo se tem a intenção de contribuir para fomentar a reflexão sobre a própria formação empreendida pelo MAFDS/UFPA, a partir de suas contribuições para o campo de atuação profissional dos egressos, ou seja, o campo do Desenvolvimento Rural, mas especificamente da agricultura familiar em âmbito local e regional.

Nesse sentido, segundo Libâneo (2001, p.77), “[...] é a partir da avaliação da educação-produto que se pode formular ou reformular a educação-instituição, tendo em vista aprimorar a educação-processo”, ou seja, para que se possa qualificar o processo formativo

⁵Ciências Exatas e Naturais, Humanas, Tecnológicas e Ciências Agrárias.

desenvolvido por determinada instituição é fundamental que se realize diagnósticos que possam orientar possíveis (re) formulações institucionais.

A partir do disposto acima levantamos a seguinte questão central do trabalho: Como a pesquisa, realizada durante a formação, exerce influência na atuação profissional dos egressos do curso de Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável realizado no NCADR/UFPA?

E como desdobramentos da questão central apresentam-se as seguintes questões secundárias:

- (1) Qual o perfil dos alunos que ingressaram no curso de Mestrado do NCADR a partir do ano 2000, e até 2009?
- (2) Que tipo de profissional o Mestrado acadêmico em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável pretende formar?
- (3) Quais os campos de inserção e atuação profissional dos egressos do curso de Mestrado no mundo do trabalho?
- (4) Como a experiência vivenciada na prática de pesquisa, durante a formação no mestrado, influenciou a atuação profissional dos egressos do curso?

Assim sendo, o trabalho tem por objetivo geral analisar a influência que a pesquisa, realizada durante a formação, exerce sobre a prática profissional dos egressos do curso de Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável realizado no NCADR/UFPA.

Os objetivos específicos a serem atingidos correspondem a identificar o perfil dos alunos que ingressaram no curso de Mestrado do NCADR a partir do ano 2000 até 2009; identificar e analisar o tipo de profissional que o Mestrado acadêmico em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável pretende formar; verificar quais os campos de inserção e prática profissional dos egressos no mundo do trabalho e, por fim, analisar como a experiência vivenciada na prática de pesquisa, durante a formação no mestrado, influencia a prática profissional dos egressos do curso.

A presente dissertação está estruturada da seguinte forma: o primeiro capítulo está organizado de forma a situar o aporte teórico com a apresentação de conceitos centrais, os quais subsidiaram a discussão e análises presentes nos capítulos seguintes. O segundo capítulo compreende uma breve apresentação histórica do Curso de Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável. O terceiro destina-se a apresentação do perfil dos ingressantes no curso. O quarto capítulo trata sobre o tipo de profissional que se deseja formar

através de uma análise sobre a evolução do desenho curricular do curso, bem como o percurso formativo dos egressos. No quinto capítulo, buscou-se mapear os diferentes campos de inserção e atuação profissional dos egressos. Por fim, no sexto capítulo analisamos as falas dos egressos propondo uma discussão e reflexão sobre a influência da pesquisa, durante a formação, em suas atuações profissionais pós-titulação, ou seja, buscamos saber quais as influências da formação nas práticas profissionais a partir da visão dos egressos.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho tem por objeto “A influência da pesquisa, durante a formação, na atuação profissional de egressos de mestrado acadêmico”, o qual tem como recorte temporal o período que vai de 2000 até o ano de 2009, isto é, correspondente a dez turmas do MAFDS.

A investigação foi pautada numa abordagem qualitativa, a fim de buscar compreender o objeto de estudo, ou seja, a partir da análise da influência que a pesquisa exerce no desenvolvimento das diferentes práticas realizadas durante a socialização profissional dos egressos, isto é, sobre as “formas identitárias” (DUBAR, 2005) reveladas pelas suas práticas. A esse respeito Minayo (1994, p.21) afirma que, “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Segundo Lakatos (2004), a metodologia qualitativa consiste em instrumento que têm por objetivo analisar e interpretar os aspectos mais profundos da realidade social, atentando principalmente para a análise de processos não apenas aos resultados e ao produto final.

A definição dos sujeitos da pesquisa: por que os egressos?

Tendo por foco de estudo a reflexão sobre o papel da experiência em pesquisa dos egressos no âmbito do MAFDS na prática profissional dos mesmos, concordamos com Coelho (2008) em que o egresso é aquele que pode informar sobre o significado e a valorização do que foi aprendido e apreendido, materializado através da prática profissional no mundo do trabalho e também na vida cotidiana. De acordo com Coelho (2008), a atenção dada à temática sobre egressos surge no Brasil em um contexto de reavaliação da função e papel social da universidade.

Para Coelho (2008), egresso pode ser definido como “aquele que saiu de uma determinada instituição de ensino após a aprovação em exames e conclusão dos estudos amparados pela certificação ou diploma legal”. Condição essa que deve habilitar o egresso a exercer as funções exigidas pelo campo profissional para o qual foi formado.

Nesse sentido, a pesquisa teve como informantes-chave os egressos do curso de Mestrado do NEAF a partir da turma do ano 2000 até 2009. Mas como se trata de uma pesquisa de caráter qualitativo, o critério de escolha dos informantes não foi apenas por base numérica. A escolha ocorreu de forma a abranger egressos das diversas áreas disciplinares,

correspondentes às suas formações acadêmicas iniciais⁶, mas, principalmente, os originários das Ciências Agrárias, em decorrência do histórico de atuação no meio rural, bem como de acordo com a acessibilidade geográfica (localização atual dos egressos) e disponibilidade dos mesmos para fornecerem as informações necessárias à realização da pesquisa.

No decorrer da pesquisa houve mudança na estratégia para a definição dos sujeitos e aplicação do questionário (ANEXO A), pois pretendíamos incluir o máximo de egressos possível. Então, procedemos da seguinte maneira: a partir do levantamento⁷ do endereço eletrônico (*e-mail*) de cada egresso, encaminhamos, via *e-mail*, um pequeno texto, contendo os objetivos da pesquisa, solicitando a participação na pesquisa dos 103 egressos, tendo em vista o falecimento de 02 egressos. Após (re)enviar as solicitações obtivemos a confirmação de 52 egressos na pesquisa. Como o número de confirmações estava abaixo do esperado, resolvemos enviar o questionário para todos os egressos na esperança do retorno de mais alguns, além da quantidade já esperada. Mas, para a nossa “surpresa”, conseguimos o retorno de apenas 25 questionários, após reenviar algumas vezes, sendo que dentre esse número há respostas oriundas tanto das confirmações quanto de egressos que resolveram aderir à pesquisa posteriormente.

Mesmo que de forma aparentemente aleatória, tivemos a preocupação de abarcar egressos das várias áreas do conhecimento através da estratégia de reenviar, insistentemente, o questionário para determinados egressos. O resultado obtido de questionários respondidos representam os sujeitos da pesquisa, como se pode verificar no quadro seguinte:

TABELA 01 – Egressos sujeitos da pesquisa

Turmas	Nº de alunos matriculados	Nº de alunos titulados	Questionários Respondidos	Egressos em %
2000	20	19	3	12
2001	12	10	2	8
2002	05	4	1	4
2003	10	10	2	8
2004	13	11	3	12
2005	07	4	2	8
2006	15	11	3	12
2007	11	11	4	16

⁶Os egressos do curso de mestrado do NEAF (2000 a 2008) são originários de diversos cursos de graduação, tais como: Engenharia Agrônoma, Engenharia Florestal, Licenciatura Plena em Ciências Agrárias, Biologia, Pedagogia, História, Sociologia, Economia, Serviço Social, Biblioteconomia, Licenciatura Plena em Letras, Geografia, Licenciatura em Ciências, Engenharia Ambiental e Agrícola e Tecnologia Agroindustrial.

⁷Esse levantamento foi feito a partir das fichas de inscrição no curso, fornecidas pela coordenação do curso, bem como pelo, então, coordenador do curso Prof. Dr. Gutemberg Guerra, o qual forneceu alguns endereços eletrônicos atuais dos egressos, pois parte dos endereços mais antigos, das primeiras turmas, estavam inativos.

2008	13	11	0	0
2009	16	14	5	20
TOTAL	122	105	25	100

Fonte: elaborado pela autora da dissertação

Quanto ao procedimento metodológico a pesquisa foi desenvolvida em três momentos, dispostos da seguinte maneira:

O primeiro momento esteve voltado para o levantamento e sistematização, a partir de revisão bibliográfica e documental geral e específica, visando definir conceitos e temas que ajudassem no embasamento teórico para a análise dos dados, buscando sua sintonia com os objetivos que foram delineados.

Fez-se uso da pesquisa bibliográfica (MACEDO, 1994), pois se trata do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica: revisar a literatura existente, bem como a pesquisa documental, através das quais se buscou ampliar o arcabouço teórico sobre as questões referentes à pesquisa, durante a formação e a prática profissional. O conjunto dessas leituras foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa de caráter qualitativo ao subsidiar a análise das informações coletadas junto aos egressos.

As principais referências bibliográficas utilizadas para a fundamentação teórica dessa pesquisa foram: a) Dubar (2005) que aborda a socialização como uma categoria chave na definição de identidades sociais e profissionais enquanto formas identitárias, numa perspectiva de (re) construção permanente. Essa abordagem se aproxima da socialização tratada por Dubet (1997) numa perspectiva de distanciamento; b) O estudo coordenado por Velloso (2004), sobre o destino profissional de mestres e doutores do país, no qual também aborda a percepção dos egressos acerca da formação em pesquisa que receberam nos cursos de pós-graduação; c) O trabalho de Demo (2011) sobre a pesquisa como princípio científico e formativo, na perspectiva de formar sujeitos críticos e criativos; d) O estudo de Schön (2000) sobre a formação de profissionais reflexivos; e) Le Boterf (2003) e Perrenoud (1999) sobre o desenvolvimento de competências profissionais.

Algumas das principais fontes de informação consideradas para este estudo foram de base documental, referentes ao curso de Mestrado, como os formulários de inscrição no curso, o histórico dos egressos. Além do projeto de criação do curso, bem como os documentos denominados de “coleta”, referentes às dez turmas do estudo, os quais são relatórios elaborados ano a ano para avaliação do curso pela CAPES a cada triênio.

O segundo momento foi destinado à elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta de informações. Neste sentido, elaborou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas e realizou-se entrevistas semiestruturadas com os egressos do curso de Mestrado do NCADR, considerando para isso os egressos das turmas formadas a partir do ano 2000 até 2009.

O questionário aplicado aos egressos do MAFDS foi estruturado com o objetivo de coletar dados que pudessem subsidiar a construção dos capítulos V e VI, VII, VIII de acordo com suas respectivas questões norteadoras e a partir do estabelecimento dos seguintes indicadores, os quais sugerem uma perspectiva de trajetória desde o ingresso no curso, passando pelo processo formativo até a inserção e prática profissional dos egressos:

- **Perfil de quem ingressa no curso:** esse indicador foi proposto com o objetivo de traçar o perfil de quem ingressou no curso a partir de informações a respeito do lugar de origem dos egressos, do sexo, idade de ingresso no curso, lugar de origem dos pais, grau de escolaridade dos pais, curso de graduação dos egressos, iniciação científica, situação dos egressos na inscrição para o mestrado, experiência profissional anterior ao mestrado, motivação para escolha do curso, bem como sobre a área do mestrado.

- **O mestrado acadêmico e o percurso formativo:** esse indicador teve o objetivo de coletar elementos para enriquecer o IV capítulo concernente ao perfil profissional proposto pelo curso de mestrado como, por exemplo, a situação financeira dos egressos para cursar o mestrado, a percepção sobre a formação em termos de satisfação, indicação de disciplinas que mais contribuíram para a formação, atividades curriculares e temas mais significativos para a formação, além da questão sobre estágio docente.

- **O destino profissional dos egressos:** com esse indicador buscou-se responder a terceira questão norteadora do trabalho “Qual o destino profissional dos egressos do MAFDS?” a partir da construção do percurso profissional dos egressos após a titulação, do exercício correspondente à área de formação no mestrado, bem como sobre a atividade com pesquisa e continuidade da formação em curso de pós-doutorado.

- **A pesquisa na prática profissional dos egressos:** ao inserir esse indicador no questionário objetivamos levantar informações que pudessem orientar a realização de entrevistas com alguns egressos para a construção do VI capítulo, com o qual se pretende aprofundar a análise da questão sobre a influência/efeito da pesquisa na prática profissional dos egressos, como desdobramento da questão central. Para tanto foram coletadas informações sobre a relevância da pesquisa na atuação profissional dos egressos, contribuição da pesquisa para uma prática profissional reflexiva, competências adquiridas e desenvolvidas a partir da prática de

pesquisa, mudança na prática profissional após a titulação e sobre a pesquisa como diferencial profissional.

Os questionários enviados aos egressos do curso foram organizados com perguntas abertas e fechadas. A respeito desse tipo de composição de questionários Richardson (2008) discorre que uma das vantagens de se utilizar perguntas abertas é a possibilidade de obter respostas com mais liberdade, isso é importante quando se tem pouca informação ou se quer saber mais sobre determinado assunto.

A estratégia utilizada para a realização da pesquisa com os egressos do curso foi a aplicação dos questionários por meio de correio eletrônico, como já foi descrito anteriormente. A operacionalização e eficácia dessa estratégia mostrou-se bastante problemática e difícil. Embora, não especificamente sobre o correio eletrônico Richardson (2008) discorre que apesar de a aplicação de questionários por correio permitir incluir grande número de pessoas e pontos geográficos diferentes há várias desvantagens, tais como a baixa taxa de devolução, pois, geralmente, os formulários são devolvidos pelas pessoas mais interessadas em colaborar.

A partir dos dados coletados com o questionário sobre a contribuição da pesquisa para a prática profissional dos egressos foi elaborado um roteiro de entrevista, a fim de aprofundar esse aspecto, o qual é central neste trabalho.

Para a definição dos entrevistados-chave partimos da sistematização dos dados do questionário, a fim de estabelecer critérios para a escolha dos egressos a partir de indicadores, tais como: formação acadêmica inicial; inserção profissional anterior e após a titulação no curso (docência/pesquisa ou não) e percurso formativo no mestrado, sendo definido de um a dois egressos entrevistados por cada tipo caracterizado.

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas (RICHARDSON, 2008). Todas elas têm um objetivo, ou seja, a obtenção de informações importantes e de compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas (LAKATOS, 2004).

A melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos. Esse tipo de interação entre as pessoas é um elemento fundamental na pesquisa em ciências sociais, que

não é obtido satisfatoriamente, como já foi visto, no caso da aplicação de questionários (RICHARDSON, 2008). Para Quivy (1998) a entrevista caracteriza-se pelo contato direto entre o investigador e seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte do pesquisador.

A decisão de realizar entrevistas semiestruturada⁸ com entrevistados-chave deveu-se a necessidade de aprofundar questões relacionadas à importância do exercício da pesquisa (desenvolvimento da dissertação) para a prática profissional dos egressos. Nesse sentido, os entrevistados-chave compreendem cinco egressos.

No terceiro e último momento realizou-se a sistematização e análise dos dados coletados. As informações obtidas foram analisadas considerando as dimensões do foco de estudo, de modo a alcançar os objetivos propostos.

A análise dos dados foi realizada à luz da revisão teórica, sobretudo, em relação à importância da pesquisa, aonde tentei interpretar os dados extraídos do questionário, bem como das falas dos egressos entrevistados sobre como a experiência em pesquisa influencia na prática profissional dos mesmos.

A análise dos dados considerou a “trajetória acadêmico-profissional” dos egressos. Nesse sentido, a metodologia está centrada nas narrativas sobre a contribuição da pesquisa nas práticas profissionais dos entrevistados, a fim de fazer emergir as formas de construção identitária dos mesmos. Essas formas identitárias não são “identidades pessoais” em si, mas construções sociais partilhadas com todos os que têm trajetórias subjetivas e definições de atores homólogas, principalmente no campo profissional (DUBAR, 2005).

⁸De acordo com Flick (2004) esse tipo de entrevista tem como característica as questões abertas parcialmente na forma de um guia da entrevista, esperando-se que sejam respondidas livremente pelos entrevistados. A vantagem desse método é que o uso consistente de um guia da entrevista aumenta a comparabilidade dos dados, e sua estruturação é intensificada como resultado das questões do guia (FLICK, 2004, p. 106 e 107). Segundo Neto (1994) a entrevista semi-estruturada resulta da articulação entre entrevista estruturada, com perguntas previamente formuladas, e entrevista não-estruturada, na qual o informante aborda livremente o tema proposto.

3 A FORMAÇÃO A PARTIR DA PESQUISA: CONCEITOS DE BASE

Esse capítulo objetiva apresentar categorias analíticas que serão mobilizadas ao longo do trabalho.

3.1 SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

No artigo intitulado “A socialização e a formação escolar” Dubet e Martuccelli (1997) discorrem sobre as tensões envolvidas na problemática da socialização, tendo em vista as mudanças das últimas décadas no que diz respeito a diferenciação social. Eles dizem:

A socialização designa o duplo movimento pelo qual uma sociedade se dota de atores capazes de assegurar sua integração e de indivíduos, de sujeitos suscetíveis de produzir uma ação autônoma. De imediato, a socialização é definida por uma tensão situada no centro de diversos debates sociológicos, mobilizando, de uma só vez, representações do ator e representações do sistema social. Para além da retórica opondo “determinismo” e “liberdade”, os sociólogos propuseram diversas definições do problema (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p.241).

Os autores apresentam dois conjuntos teóricos. No primeiro a socialização é baseada na internalização de normas e de características culturais que regulam a subjetividade dos atores e a objetividade do sistema. “Cada um desses grandes conjuntos está associado a duas grandes figuras da integração social: aquela que privilegia a *integração social* e aquela que atribui primazia à *integração sistêmica*” (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 141-142).

A partir da passagem da ideia de inclusão dos indivíduos na sociedade para a ideia de distância entre o indivíduo e o sistema, Dubet e Martuccelli (1997) distinguem três concepções sobre o ator social: a representação do homem comunitário; a internalização (o indivíduo “moderno”) e o distanciamento (o indivíduo “pós-moderno”).

- O ator da comunidade, representação da sociedade tradicional, é moldado pela coletividade de forma integral e desprovido de iniciativa própria para tomar suas próprias decisões. Esse ator surge como um indivíduo antes da sociedade moderna.

- Na internalização o indivíduo é influenciado pelo aumento do nível de diferenciação social em que passam a pertencer a diversos círculos sociais, devendo cumprir tarefas e uma variedade de papéis e em razão disso precisam adquirir competências múltiplas que deem conta das ações a desempenhar.

- Na perspectiva do distanciamento o indivíduo é influenciado pela sua maior distância em relação ao mundo. Nesse caso, o problema da socialização está relacionado a questão da reflexividade, da crítica e do distanciamento. A socialização, então, consiste no aprendizado da gestão de um distanciamento entre as dimensões subjetivas e as posições sociais, como se observa no fragmento abaixo:

Esse “distanciamento” é interpretado de duas grandes maneiras. Para um primeiro grupo de autores ele é consequência de uma sociedade na qual os atores são confrontados a um conjunto heterogêneo de lógicas de ação. [...] Para um segundo grupo de teóricos o distanciamento deve ser interpretado em termos cognitivos. [...] O ator é sempre definido pela distância de sua posição social; autônoma, ele se orienta menos em função das “normas” que em função das oportunidades. [...] o ator não faz mais emergir uma ordem coletiva preestabelecida, e sobretudo, é o próprio quadro situacional, e não mais a internalização das normas, que define as atitudes (DUBET; MARTUCELLI, 1997, p. 249- 50).

Dubar (2005), fazendo referência à obra de Peter Berger e Thomas Lückmann, “A construção social da realidade”, ressalta que a socialização passa a ser entendida, não como simples incorporação de *habitus*; mas como um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividades encontradas durante a vida e que cada um deve aprender a tornar-se ator.

A partir desse entendimento, a socialização na perspectiva desse trabalho não está restrita à incorporação de *habitus*, embora, considere sua importância na constituição das identidades dos indivíduos. Mas parte da perspectiva de que, embora, o indivíduo faça parte de um meio familiar e social ele é capaz de tomar suas próprias decisões mesmo que, até certo ponto, influenciado por seu contexto de socialização. Dessa forma, a constituição dos indivíduos não se restringe aos aspectos externos, mas, também, internos. Nesse sentido, as identidades dos indivíduos não são imutáveis. Portanto, socialização e identidade são categorias que estão diretamente relacionadas.

No curso do processo de socialização estão envolvidos três momentos essenciais para a configuração da relação dialética que resulta na criação do mundo social, quais sejam: a exteriorização, a objetivação e a interiorização (BERGER; LUCKMANN, 1973), conforme pode se verificar na análise de Berger abaixo:

O processo dialético fundamental da sociedade consiste em três momentos ou passos. São a exteriorização, a objetivação e a interiorização. Só se poderá manter uma visão adequadamente empírica da sociedade se entender conjuntamente esses três momentos. A exteriorização é a contínua efusão do

ser humano sobre o mundo, quer na atividade física quer na atividade mental dos homens. A objetivação é a conquista por parte dos produtos dessa atividade (física e mental) de uma realidade que se defronta com os seus produtores originais como facilidade exterior e distinta deles. A interiorização é a reapropriação dessa mesma realidade por parte dos homens, transformando-a novamente de estruturas do mundo objetivo em estruturas da consciência subjetiva. É através da exteriorização que a sociedade é um produto humano. É através da objetivação que a sociedade se torna uma realidade *sui generis*. É através da interiorização que o homem é um produto da sociedade (BERGER, 1985, p.16).

A família está na base do processo de socialização dos indivíduos. Melhor dizendo, “as famílias” como é ressaltado por Gomes (1994) em seu artigo intitulado “Socialização primária: tarefa da família?”, no qual a família é entendida,

[...] de acordo com a moderna historiografia, como uma instituição social básica, histórica, que se transforma sincrônica e diacronicamente. Assim, a *priori*, está descartada a idéia de um modelo, de um padrão único de organização familiar. Nessa medida, seria mais apropriado falar-se em famílias, e não família (GOMES, 1994, p.55).

Para Silva (2008, p. 50), “a família é o lugar onde se constrói o primeiro mundo do ser humano implicando sequências de aprendizado socialmente definidas. Ela motiva e proporciona nossas primeiras relações afetivas e sociais e ali ocorre a maior parte das aprendizagens que realizamos”. Para a autora, o processo de socialização tem início a partir do nascimento de cada indivíduo e se estende por todo o seu ciclo de vida. Há dois níveis de socialização igualmente importantes: a socialização primária e a secundária (ibidem).

Conforme Gomes (1994) a socialização é subdividida em dois momentos: 1) a socialização primária; e, 2) a socialização secundária. A socialização primária consiste na transformação do homem (que ao nascer é apenas um organismo, é apenas biológico) em ser social típico: de um gênero de classe, de bairro, de uma região, de um país. A socialização secundária, derivada da divisão do trabalho e, portanto, da necessária e inevitável distribuição social do conhecimento, consiste em todo processo subsequente de inserção do homem, já socializado, em setores institucionais (GOMES, 1994).

Nesse sentido, a autora resalta que “enquanto a socialização primária é quase sempre, tarefa da família, a socialização secundária é tarefa da escola e demais instituições relacionadas ao mundo do trabalho” (ibidem, p.56). Portanto,

Desde os primeiros anos de vida, por intermédio da família e das formas de organização do trabalho, se toma contato com um sistema de valores que

distingue mulheres e homens, determinando níveis diferentes de acesso à educação, lazer, vida social entre outros aspectos. [...] Por meio do processo de socialização normas, valores socioculturais, que determinam como homens e mulheres devem inserir-se no mundo são transmitidos pelas gerações mais velhas e internalizadas pelas gerações mais novas desde o nascimento. Os espaços de convivência cotidiana, sobretudo a família, a escola e a mídia, oferecem a meninos e meninas, por meio da observação de seus adultos de referência oportunidades de aprendizagem e interiorização de modelos. Os indivíduos inserem-se em uma estrutura social que estabelece o lugar de homens e mulheres *a priori* e que o ser humano é o produto de sucessivos processos de socializações ao longo da vida. [...] Da socialização secundária fazem parte os processos subseqüentes que proporcionam ao indivíduo já socializado inserir-se em novos setores do mundo objetivo da sua sociedade. Então, os outros significativos se ampliam. Podem ser outros indivíduos, grupos, organizações, movimentos enfim, instituições que dêem sentido de continuidade para as pessoas porque internalizarão papéis, normas e valores válidos para todos os membros do grupo (SILVA, 2008, p 50).

A partir do entendimento sobre a socialização primária e secundária enquanto momentos subsequentes, Gomes (1994) considera que tanto a trajetória de vida, quanto a trajetória de trabalho de cada indivíduo depende, em grande medida, das experiências particulares socializadas junto a família, ou seja, no interior do grupo doméstico. Por isso, a autora enfatiza a importância da socialização primária tanto na perspectiva individual quanto social.

Isso implica dizer, também, que a socialização realizada pela família deve ser considerada em análises sobre trajetórias e práticas profissionais. A maneira particular de cada sujeito viver o seu presente está associado a sua história pessoal e familiar de socialização, mas, embora, o passado não seja o único determinante, ele está na origem das coisas e dos acontecimentos humanos (GOMES, 1994).

Segundo Silva (2008) a socialização imprime mudanças na natureza da personalidade humana e, dessa forma, exerce influência no comportamento humano, assim como na interação e participação dos sujeitos na vida em sociedade. Portanto, “sem socialização não existem nem pessoa e nem sociedade” (SILVA, 2008, p.51).

Queiroz (2003) traz as seguintes definições para a palavra Identidade:

Qualidade do que é idêntico; conjunto de características próprias de uma pessoa que compõem quem ela é, como o nome, a nacionalidade, a filiação, a profissão etc.; em psicologia, aquilo que constitui a personalidade e permanece semelhante com o passar do tempo, imutável.

Essas definições marcam claramente a tendência de se conceber a identidade como algo estático, permanente, ou seja, a marca que as pessoas carregam do nascimento ao fim da vida.

Contudo, os estudos contemporâneos sobre a questão da identidade numa perspectiva cultural, entendem a identidade como uma categoria instável, sujeita a mudanças e reconstruções, ou seja, numa perspectiva não-essencialista.

Nos últimos anos o conceito de identidade tem sido muito discutido e suas perspectivas identitárias desconstruídas em varias áreas disciplinares a partir da crítica a ideia de uma identidade integral, originária e unificada (HALL, 2000).

De acordo com Silva (2000), a identidade é um significado – cultural e socialmente atribuído. Nesse sentido, para Silva (2000) a identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição. A partir desse entendimento o autor sintetiza o que a identidade não é para, em seguida, dizer o que ela é:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja de natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p. 96-7).

Os profissionais, enquanto cidadãos pertencentes a um grupo social com uma identidade cultural; enquanto indivíduos inserem-se em um processo de construção histórica e enquanto profissionais constituem-se em sujeitos de práticas ou de um ciclo de práticas (RODRIGUES, 2011).

Nesse sentido, a construção das identidades socioprofissionais é resultado das sucessivas socializações vivenciadas, direta e indiretamente, pelos sujeitos, os quais são historicamente constituídos. No entanto, “é a trajetória social ‘objetiva’, categorizada pelas instituições, que determina as identificações subjetivas e, conseqüentemente, ‘a pessoa não existe de fato fora de seus quadros sociais’” (DUBAR, 1998). O fragmento abaixo incorpora essa ideia quando relata que

As instituições incorporam-se à experiência do indivíduo por meio de papéis. Estes linguisticamente objetivados, são um ingrediente essencial do mundo objetivamente acessível de qualquer sociedade. Ao desempenhar papéis, o

indivíduo participa de um mundo social. Ao interiorizar estes papéis, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele (BERGER; LUCKMANN, 1973, p.103).

De acordo com Dubar (2005), as identidades resultam da articulação entre as identidades atribuídas por outrem, no interior de sistemas de ação e de relações de força, e as identidades de pertencimento atribuídas por si, analisadas a partir da história que se conta sobre si. O autor ainda destaca que a identidade de uma pessoa não é construída contra a sua vontade, mas não se pode abrir mão dos outros para forjar a construção dessa identidade pessoal, a qual também é coletiva. Portanto, a identidade não é condição fixa, nem imutável, como afirma Marcelo (2009, p. 06):

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto.

Entendendo identidade numa perspectiva evolutiva e de construção, nos propomos a analisar os efeitos da formação pela pesquisa, como prática reflexiva, na atuação dos egressos do MAFDS, no sentido de saber até que ponto essa formação influenciou na constituição de egressos com posturas mais críticas, questionadores e reflexivos ou se apenas resultou em uma pesquisa (dissertação), enquanto produto concreto da formação.

3.2 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO NA PÓS-GRADUAÇÃO

A formação necessária à constituição de um profissional com um novo perfil voltado ao desenvolvimento rural deve favorecer o desenvolvimento de sujeitos, numa perspectiva emancipatória. Dessa forma, não se restringe ao ato de ensinar, através estritamente de aulas, tendo em vista que:

A aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. [...] É equívoco fantástico imaginar que o “contato pedagógico” se estabeleça em ambiente de repasse e cópia, ou na relação aviltada de um sujeito copiado (professor, no fundo também objeto, se apenas ensina a copiar) diante de objeto apenas

receptivo (aluno), condenado a escutar aulas, tomar nota, decorar, e fazer prova (DEMO, 2011, p.9).

A abordagem de Freire (1996) destaca a importância que se deve dar a aprendizagem, muito mais que ao ensino, tendo em vista que não há ensino sem aprendizagem. Assim, ele se expressa:

[...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precede ensinar ou, em outras palavras se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se torne capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 1996, p.26).

De acordo com o que foi exposto acima, cabe dizer que a valorização da aprendizagem está diretamente associada à pesquisa enquanto instrumento de reconstrução permanente daquilo que é aprendido. De forma que, “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p.29). Ele também afirma que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.32).

A importância e contribuição da pesquisa como instrumento indispensável para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem é enfatizado também por Severino (2007) ao discorrer que,

Sendo o conhecimento construção do objeto que se conhece, a atividade de pesquisa torna-se elemento fundamental e imprescindível no processo de ensino/aprendizagem. O professor precisa da prática de pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação (SEVERINO, 2007, p.25 e 26).

Nessa perspectiva, a formação deve ser conduzida tendo a pesquisa como principal estratégia formativa, com forte engajamento na realidade social, e capaz de nortear o

desenvolvimento de práticas profissionais coerentes com as diferentes demandas que se apresentam no contexto profissional.

Desde a instituição dos programas de pós-graduação, no Brasil, tem sido enfatizada a importância e centralidade da pesquisa para o processo formativo na universidade, tendo em vista a melhoria tanto da qualidade do ensino, quanto do desenvolvimento profissional de seus egressos. As mudanças no perfil da Pós-graduação *stricto sensu* são destacadas por Cevallos (2011, p.26):

Os cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* foram formalmente implantados a partir da Portaria 977/65 do Conselho Federal de Educação. Seus contornos foram delineados, num primeiro momento, devido à demanda de formação de professores para atuar no Ensino superior; num segundo momento, para as atividades de pesquisa e formação de pesquisadores. Posteriormente, esse perfil de Pós-Graduação foi sendo questionado como forma exclusiva e, ao longo do tempo, sofrendo algumas mudanças induzidas pela CAPES por meio das portarias 80/1998 e 07/09, que procuram atender a um mercado exigente de uma formação voltada para a atuação profissional e sua aplicabilidade prática (CEVALLOS, 2011, p.26).

Desde o seu surgimento a universidade brasileira passou por algumas reestruturações, ora devido a condicionantes econômicos, ora devido a circunstâncias políticas. A partir desse momento, até os nossos dias é possível identificar alguns planos de reestruturação levados a efeito pelo Estado, sendo o mais marcante deles a Reforma de 1968, a qual se faz sentir na estrutura da universidade brasileira até os dias de hoje (RODRIGUES, 2002, p.3).

O campo acadêmico sofreu profundas modificações com a expansão dos programas de pós-graduação a partir de 1960, quando a Pós-Graduação foi instituída formalmente no país, e ampliação das áreas do conhecimento, além do aumento significativo do número de cursos e matrículas a partir da década de 1990 por conta da política de ampliação do ensino superior (VELLOSO, 2004). Concomitantemente a esse fato, o MEC informa que

[...] Deve-se ressaltar que o seu desenvolvimento não derivou de um processo espontâneo do aumento da pesquisa científica e do aperfeiçoamento da formação de quadros, mas foi produto de uma deliberada política indutiva, em grande medida concebida, conduzida e apoiada pelas instituições públicas, com decidido engajamento da comunidade acadêmica brasileira (MEC, 2004, p.8).

Os cursos de Pós-Graduação, no âmbito de uma universidade, têm por característica e diferencial a pesquisa como princípio formativo pela relação indissociável entre ensino e pesquisa preconizada a partir da Reforma Universitária de 1968 (MIRANDA, 1988). Essa

característica intrínseca à universidade é também enfatizada por Demo (1992, p.36), como se vê no exposto abaixo:

Pesquisa deve ser vista como processo social que perpassa toda vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno. Sem ela, não há como falar de universidade, se a compreendermos como descoberta e criação. Somente para ensinar, não se faz necessária essa instituição e jamais se deveria atribuir esse nome a entidades que apenas oferecem aulas. Ainda que esse tipo de oferta possa existir em seu devido lugar, não pode ser misturada com aquela instituição que busca a principal razão de ser na pesquisa. Na ciência, o primeiro princípio é pesquisa (DEMO, 1992, p.36).

A associação entre a atividade de pesquisa e a Pós-Graduação *Stricto Sensu* apresenta-se também no Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010 ao tratar sobre a sua finalidade. Esta associação é comprovada pelo MEC, quando nos expõe que

[...] Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. Os dados disponíveis demonstram, sobremaneira, que é no interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação que, basicamente, ocorre a atividade da pesquisa científica e tecnológica brasileira (MEC, 2004, p.8).

O Plano tem como um dos seus objetivos fundamentais uma expansão do sistema de pós-graduação que leve a expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial (MEC, 2004).

O III PNPG (1986-1989) ressalta com mais força que os anteriores, I PNPG (1975-1979) e II PNPG (1982-1985)⁹, a importância da pesquisa científica e tecnológica para o desenvolvimento do país. Assim,

[...] o plano acrescenta a necessidade de institucionalização e ampliação das atividades de pesquisa como elemento indissociável da pós-graduação e de sua integração ao sistema nacional de ciência e tecnologia. Estabelece a universidade como ambiente privilegiado para a produção de conhecimento, enfatizando-se o seu papel no desenvolvimento nacional (MEC, 2004, p.14).

Esse documento sobre o IV PNPG do MEC (2004) sintetiza as propostas dos planos I, II e III da seguinte forma:

⁹ O objetivo central, tanto do I quanto do II PNPG, continua a ser a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas visando o atendimento dos setores público e privado, contudo, no II PNPG a ênfase recai na qualidade do ensino superior, especificamente da pós-graduação, ressaltando a necessidade da institucionalização da pesquisa na universidade e o aperfeiçoamento da avaliação (MEC, 2004).

[...] pode-se então concluir que a política de pós-graduação no Brasil tentou inicialmente capacitar os docentes das universidades, depois se preocupou com o desempenho do sistema de pós-graduação e, finalmente, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade, já pensando agora na pesquisa científica e tecnológica e no atendimento das prioridades nacionais. Entretanto, deve-se ressaltar que sempre esteve presente a preocupação com os desequilíbrios regionais e com a flexibilização do modelo de pós-graduação (MEC, 2004, p.15-6).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação dispõe que as universidades, em contraste com as demais instituições de ensino superior, caracterizam-se pela pesquisa institucionalizada (VELLOSO, 2004).

Na LDB 9.394/1996, a referência sobre a importância da pesquisa está no Art. 43, o qual trata sobre a finalidade da Educação Superior, no Inciso I – estimular a criação cultural e desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (BRANDÃO, 2003).

Fialho (2007) em sua reflexão sobre a compreensão da cultura acadêmica a partir da relação entre Graduação e Pós-graduação, tendo por base o Parecer CFE nº 977/1965¹⁰, destaca como característica que, ainda, diferencia a Graduação da Pós-graduação o fato de que a primeira está centrada no ensino, enquanto que a segunda tem na pesquisa a centralidade da formação. A autora conclui seu artigo ressaltando a importância da pós-graduação *stricto sensu* tanto para a qualificação acadêmica da Universidade, ao manter seu estatuto como Universidade, quanto para a captação de recursos em decorrência da sua articulação com a pesquisa institucionalizada.

Se a Lei 5.540/1968 e os Pareceres 977/1965 e 77/1969, do antigo Conselho Federal de Educação, tiveram muita importância na definição conceitual e na moldura legal da pós-graduação, os Planos Nacionais de Pós-Graduação constituíram-se em outro elemento essencial na construção e desenvolvimento desse sistema (MEC, 2004, p.18).

É importante ressaltar que no âmbito das universidades a relação entre ensino e pesquisa é problemática e é ponto de divergências (MIRANDA, 1988). Contudo, a compreensão e a efetivação da indissociabilidade entre ensino e pesquisa é fundamental para a superação do impasse nessa relação e que está diretamente ligado a problemática sobre o papel da universidade pública. A pesquisa é coextensiva a todo o tecido da instituição universitária: ela aí se desenvolve capilarmente (SEVERINO, 2007, p.28). Ele complementa:

¹⁰Em que ressalta, entre outras coisas, a importância da Pós-Graduação para conferir à universidade caráter universitário e não apenas formadora de profissionais.

[...] a atividade de ensinar e aprender está intimamente vinculada a esse processo de construção de conhecimento, pois ele é a implementação de uma equação de acordo com a qual educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar (SEVERINO, 2007, p.25).

Nas palavras de Demo (2011, p.1), “[...] o que distingue a educação escolar e acadêmica de outras tantas maneiras de educar é o fato de estar baseada no processo de pesquisa e formulação própria.” O critério diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo, que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética (DEMO, 2011, p.1).

Segundo Francisco Filho (2004), a escola é a mediadora entre a pessoa e a sociedade a partir do desenvolvimento de um trabalho contextualizado e da permanente reelaboração do saber científico. Essa (re)construção do saber científico é operacionalizada pelo processo de desenvolvimento da pesquisa, a qual no contexto dos cursos de mestrado acadêmico se materializa através das dissertações de mestrado, as quais, em tese, possibilitam a retroalimentação do processo de formação e, conseqüentemente, da atuação profissional de seus egressos.

A formação na perspectiva pretendida nesse trabalho e em decorrência das exigências de um novo perfil profissional para o trabalho voltado para a agricultura familiar é entendida como processo, ou seja, algo em permanente construção e não como produto acabado. Assim sendo, a concepção de formação assumida está assentada na compreensão de um processo resultante de interações sociais, como é afirmado por Nunes (2003, p.352):

[...] o homem educa-se e forma-se no decorrer de sua existência, estando, portanto, em processo permanente de (des)construção de si próprio como pessoa. Neste processo, o homem formando-se, transforma-se nas e pelas relações sociais estabelecidas em seu contexto, construindo um jeito singular de agir, reagir e interagir com o mundo (NUNES, 2003, p.352).

Portanto, de acordo com Nunes (2003) é a dimensão histórica da natureza do homem (inacabada/em processo permanente de desenvolvimento) que o coloca como um “eterno aprendiz”, formando-se num processo que não se restringe às situações formais de aprendizagem e nem se esgota em determinado local e espaço de tempo, ou seja, a partir de situações reais e dos elementos que dispõe o homem vai dando sentido a sua vida para a construção de sua identidade pessoal¹¹ e, fundamentalmente, profissional¹².

¹¹Identidade para si mesmo, como possibilidade de forma identitária (Dubar, 2005).

A formação no mestrado pode ser entendida, então, como processo de socialização de um conjunto de saberes e valores, inerentes ao campo de atuação profissional a que se destina, para possibilitar a adesão, e constituição de identidades profissionais, de sujeitos que a ela são submetidos, a fim de criar as condições necessárias à implementação do desenvolvimento rural almejado, sobretudo, em escala regional. Contudo, é importante ressaltar que a formação não é determinante para garantir uma efetiva adesão, pois depende das próprias decisões dos sujeitos que se submetem a essa formação, principalmente durante o exercício profissional, momento em que as pessoas se deparam com outros espaços e contextos de socialização e onde as identidades profissionais são socializadas e construídas.

A pesquisa no âmbito dos cursos de pós-graduação tem como principal objetivo (re)criar conhecimento de forma que esse novo conhecimento gerado retorne como fomento para o desenvolvimento desse processo de formação. A formação nessa perspectiva torna-se sempre atual e compatível com as mudanças pelas quais a sociedade é constantemente submetida.

Quanto à realização de atividades de pesquisa, desenvolvimento e extensão, de acordo com o projeto de criação do curso (1999), acredita-se que, sem a retroalimentação do processo de ensino subsidiado pela prática, não haveria atualização e confronto do discente com a realidade. Sendo assim, fica evidenciada a importância atribuída à pesquisa-desenvolvimento¹³ enquanto fomento indispensável ao processo de construção do conhecimento sobre a realidade do meio rural.

3.2.1 - A pesquisa como prática reflexiva

A questão da importância da pesquisa na prática docente vem há muito tempo sendo discutida em associação com os conceitos de reflexão e crítica, sob a perspectiva de uma prática reflexiva, do professor reflexivo ou professor pesquisador (LÜDKE, 2007, p.36). Essa temática tem sido bastante explorada nos estudos sobre formação de professores. Contudo, a abordagem sobre “prática reflexiva” feita nesse trabalho se estende a outros campos de atuação profissional, portanto, farei uso da expressão “profissional reflexivo”, cunhada por Schön (2000), para me reportar ao profissional que se pauta por uma prática profissional

¹²Identidade para os outros, também como outra forma identitária (DUBAR, 2005).

¹³Segundo Schmitz (2005) o surgimento da Pesquisa-Desenvolvimento (*Recherche-développement/ Farming Systems Research*) ocorreu no início da década de 70 e ganhou relevância a partir dos anos 80, sendo que alguns princípios básicos dessa abordagem são: a diferenciação social na sociedade agrária; o enfoque sistêmico; a hipótese da racionalidade do agricultor; e a busca de compreensão e explicação dos fenômenos observados e das estratégias dos agricultores, por uma abordagem interdisciplinar.

reflexiva de forma cotidiana, integrando as dimensões prática e teoria, objetivo também da pesquisa-ação e pesquisa-desenvolvimento, bem como da pesquisa-formação no âmbito do MAFDS. Nesse sentido, as principais referências sobre esse assunto partem dos trabalhos de Schön (2000), Demo (2011), Lüdke (2007) e Alarcão (2010). Deste último, temos a seguinte conceituação:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (ALARCÃO, 2010, p.44).

A compreensão do conceito de professor-investigador, de Lawrence Stenhouse na década de 60, é reconhecida por Alarcão (2001) como sendo uma abordagem mais específica do “profissional reflexivo” cunhado por Schön. Assim ele se refere:

Ao recordarmos Stenhouse, temos de reconhecer que estamos perante uma perspectiva de professor entendido como profissional reflexivo, termo cunhado por Schon nos anos 80. Profissional reflexivo na sua ampla dimensão educativa, política e social. Estamos perante uma perspectiva interaccionista e sócio-construtivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-acção (ALARCÃO, 2001, p.4).

Para a formação de profissionais reflexivos preparados para agir em situações de incerteza Schön (2000) propõe uma nova epistemologia da prática por meio de um *ensino prático reflexivo*, a partir do ateliê de projeto, em que a aprendizagem é proporcionada através do fazer, estimulando o pensar sobre o que se faz, enquanto se faz, ou seja, através da reflexão na ação com vistas ao desenvolvimento profissional. Essa visão de um ensino prático-reflexivo é apresentada no fragmento abaixo:

Começando com um estudo sobre a educação em arquitetura, tomo o projeto arquitetônico e o ateliê de projetos como protótipos da reflexão-na-ação e da educação para o uso do talento artístico em outros campos da prática. O cenário educacional generalizado, derivado do ateliê de projeto, é um espaço de *ensino prático reflexivo*. Aqui estudantes aprendem principalmente através do fazer, apoiados pela *instrução*. Sua aprendizagem prática é “reflexiva” em dois sentidos: destina-se a ajudar os estudantes a tornarem-se proficientes em um tipo de reflexão-na-ação e, quando isso funciona bem,

acaba por envolver um diálogo entre instrutor e aluno que toma a forma de reflexão-na-ação recíproca (SCHÖN, 2000, p.8).

É a partir da contribuição do estudo de Schön (2000) que pretendo associar o desenvolvimento da pesquisa, no âmbito do curso de mestrado, com o exercício de uma prática reflexiva, pois o pensar crítico e reflexivo deve permear todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Só se aprende a pesquisar através da prática de pesquisa, ou seja, o pesquisador se forma através do exercício da reflexão durante a ação de pesquisar em relação recíproca com o instrutor (orientador). Nesse sentido, “[...] o conhecimento deve ser construído pela experiência ativa do estudante e não mais ser assimilado passivamente. Como ocorre o mais das vezes nos ambientes didático-pedagógicos do ensino básico (SEVERINO, 2007, p.25)”.

Schön (2000, p. 29) utiliza o termo “talento artístico profissional” para indicar os tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas, como revela o trecho abaixo:

Usarei a expressão *conhecer-na-ação* para referir-se aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita (SCHÖN, 2000, p.31).

Em sua abordagem sobre a relação entre prática reflexiva e pesquisa Lüdke (2007) destaca algumas perspectivas alternativas: (1) ver a pesquisa como uma espécie de facilitadora da prática reflexiva; (2) pensar a pesquisa como um estágio avançado de uma prática reflexiva, como um seu desdobramento natural; (3) conceber a prática reflexiva como uma espécie de pesquisa; e (4) entender que a prática reflexiva pode ou deve envolver pesquisa, ainda que as duas não sejam a mesma coisa (como em 3), nem a pesquisa seja necessariamente um desdobramento natural de qualquer prática reflexiva (como em 2).

Embora nem toda pesquisa possa facilitar o desenvolvimento de práticas reflexivas da forma exposta anteriormente, as pesquisas realizadas pelos próprios profissionais tem sempre o potencial de facilitar práticas reflexivas ao estarem relacionadas com as questões de suas próprias práticas profissionais (LÜDKE, 2007). Por ser essencialmente um processo de

questionamento e argumentação, o educar pela pesquisa constitui-se num exercício permanente de reflexão sobre a prática (GALIAZZI; MORAES, 2002, p.14).

No que diz respeito à capacidade reflexiva humana Alarcão (2010) discorre que o desenvolvimento dessa capacidade está condicionada a contextos específicos, bem como pode ser compreendida por níveis.

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. É repetidamente afirmado, nos estudos em que o fator da reflexão é tido em consideração, a dificuldade que os participantes revelam em pôr em ação os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e sistematizações cognitivas (ALARCÃO, 2010, p.48-9).

Para Galiazzi e Moraes (2002), o educar pela pesquisa faz com que a racionalidade técnica seja superada ao transformar os participantes em sujeitos do processo de construção da pesquisa, ao passo que também promove a integração entre teoria e prática, entre conhecimento acadêmico e prático, bem como entre as diferentes disciplinas curriculares.

De acordo com Demo (2011, p.2) educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a *pesquisa como princípio científico e educativo* e a tenha como atitude cotidiana. Isto é, como ato espontâneo, impregnado, de forma que se torne parte integrante de seu comportamento diário, bem como de sua personalidade a ponto de se auto-identificar e fazer-se identificar como pesquisador. Essa mudança interna não é automática, ela não ocorre sem a experimentação do que seja fazer pesquisa, efetivamente, a qual é fruto de interações interpessoais.

A importância da pesquisa como princípio educativo é enfatizado tanto para o desenvolvimento da qualidade formal, quanto para a qualidade política, conforme Galiazzi e Moraes (2002, p.11):

[...] a qualidade formal, é de certo modo a preparação para a qualidade política. Esta, também possibilitada na educação pela pesquisa, caracteriza-se pela capacidade de intervenção competente. O futuro professor precisa desenvolver condições tanto em conhecimentos como em habilidades práticas para propor alternativas de trabalho a partir do estudo das realidades em que se insere. Precisa desenvolver coragem para enfrentar a insegurança da mudança e ser capaz de sustentar suas propostas até mesmo em ambientes hostis. Nisto, evidentemente, precisa saber trabalhar com os outros cooperativamente (GALIAZZI; MORAES, 2002, p.11).

Vários argumentos contribuem para reafirmar a eficácia do educar pela pesquisa como instrumento para a melhoria da qualidade do desempenho profissional, entre os quais, Galiazzi e Moraes (2002, p.13) destacam:

[...] a educação pela pesquisa é capaz de ajudar a superar a racionalidade técnica. Na medida em que cada participante parte de suas próprias teorias, reconstruindo-as e utilizando-as para solucionar problemas emergentes, desenvolve-se uma nova autonomia profissional. Esta formação crítica e científica competente ajuda o professor a melhorar os processos de tomada de decisões em que se envolve, possibilitando uma mente mais aberta para a solução criativa de problemas, sempre partindo de suas próprias ideias. Isto origina uma nova forma de entender-se profissional na docência em que as soluções são criações do professor e não impostas de fora. [...] O envolvimento constante em pesquisa ajuda na construção de competências docentes, capazes de propiciar as condições de intervenção crítica e criativa na realidade. Com isto entende-se ser possível a emergência de professores autônomos, capazes de determinarem eles mesmos o direcionamento de seu trabalho docente (GALIAZZI; MORAES, 2002, p.13).

Demo (2011) faz distinção entre o que ele chama de pesquisa como atitude cotidiana e pesquisa como resultado específico, em que a primeira está integrada à vida e, por isso, deve passar por ela de forma crítica, intervindo na realidade a partir da capacidade questionadora, ou seja, trata-se de perceber a realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente. Na segunda perspectiva, pesquisa significa um produto concreto e situado como, por exemplo, um texto com marcas científicas. Contudo, o autor expressa a importância de se conservar as duas dimensões.

A capacidade questionadora abordada por Demo pode ser associada à “curiosidade epistemológica” enfatizada por Freire (1996, p.27) ao discorrer que “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”.

A formação pela pesquisa como uma prática reflexiva deve possibilitar a incorporação de uma atitude crítica à prática cotidiana de forma permanente. Por isso, concordamos com Demo (2011, p.15) em que essa atitude cotidiana “não pode ser vista como algo que cabe num momento e noutro não, ou em certos ambientes especiais, mas como típica atitude, que faz parte de nossa maneira de ser e ver permanentemente”.

Essa perspectiva nos leva a entender a constituição de sujeitos com postura crítica e questionadora, de forma permanente, como fruto de um processo de socialização e internalização de um *habitus*. Nesse caso, da própria maneira de se fazer pesquisa.

Em seu artigo “A gênese dos conceitos de habitus e de campo” Bourdieu (2010) discorre que a noção de habitus busca superar algumas alternativas em que a ciência social se apoiou, isto é, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente (mecanicismo).

Habitus capaz de ser transposto para as práticas profissionais cotidianas, na medida em que é definido como:

[...] Sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo, sem supor que se tenham em vista conscientemente tais fins, e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, sem ser em nada o produto da obediência a regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1980, p 88-9, apud Busetto, 2006, p. 119).

Sendo que na interpretação de Busetto (2006, p.119) essas disposições, as quais Bourdieu se refere, “devem ser entendidas como competências, atitudes, tendências e formas de perceber, pensar e sentir adquiridas e internalizadas pelos indivíduos em virtude de suas condições objetivas de existência”.

Com o desenvolvimento da noção de *habitus* Bourdieu (2010, p.61) “[...] desejava pôr em evidência as capacidades criadoras, activas, inventivas, do habitus e do agente (que a palavra hábito não diz)”. Não como capacidades naturais, ou seja, inatas, mas como capacidades adquiridas e desenvolvidas em processo de aprendizagem. Sendo assim, as aprendizagens possibilitadas pela experiência em pesquisa, durante a formação no MAFDS, podem influenciar na prática e desenvolvimento profissional dos egressos.

Embora o *habitus* favoreça muito mais o desenvolvimento de práticas profissionais nas situações em que se tem amplo domínio por conta de sucessivas repetições, a importância do *habitus* para a atividade reflexiva em situações de incerteza, ou seja, das quais não se tem domínio, é ressaltada por Perrenoud:

[...] O *habitus* permite enfrentar variações menores com uma certa eficácia, à custa de uma acomodação integrada à ação, sem tomada de consciência nem reflexão. Isso ocorre com um simples ajuste prático do esquema à singularidade da situação. Quando esta última afasta-se por demais do que for dominável, com a simples acomodação dos esquemas constituídos, há uma tomada de consciência, ao mesmo tempo, do *obstáculo* e dos *limites* dos conhecimentos e dos esquemas disponíveis, ou seja, a passagem para um funcionamento reflexivo. Nasce então um processo de *procura* que culmina, na melhor das hipóteses, em uma ação original por sucessivas aproximações, recorrendo-se até à teoria e ao cálculo formal. [...] Esse trabalho de reflexão,

que está no centro das competências mais valorizadas, também depende do *habitus*, na medida em que o controle reflexivo da ação, a conscientização e o pensamento formal passam pela implementação de esquemas de pensamento, avaliação e julgamento. Trata-se, portanto, dos esquemas mais *gerais* do sujeito, que permitem a abstração, o relacionamento, a comparação, o raciocínio, a conceitualização; em outras palavras, os esquemas que constituem a *lógica natural* ou a inteligência do sujeito (PERRENOUD, 1999, p.26).

A partir dessa compreensão é possível inferir que as diferentes experiências passadas dos indivíduos, que resultam em aprendizagens, são fundamentais para a constituição de seus *habitus*, os quais contribuem para a construção de competências, em situações novas, a partir da prática reflexiva. Nesse sentido, a pesquisa constitui um importante instrumento de (re) construção e desenvolvimento de competências profissionais.

3.3 COMPETÊNCIAS PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL

A abordagem sobre a noção de competência surgiu como uma necessidade ao se apresentar atualmente como foco dos processos de formação, da educação básica ao ensino superior, bem como dos processos produtivos no mundo do trabalho.

Não pretendi buscar uma definição específica sobre “competência”, tendo em vista a ressalva feita por Perrenoud (1999) de que não há definição partilhada sobre as competências por conta de seus múltiplos significados e que não cabe a ninguém definir. Contudo, a principal referência desse trabalho sobre a noção de competência é a perspectiva desenvolvida pelo referido autor.

Existe semelhança do ponto de vista semântico entre competência e competitividade a partir do verbo competir (com + petere), o qual significa em latim buscar junto com, pedir junto com quando se refere a bem material, porém é diferente quando se trata de conhecimento por este ser um bem que não se gasta, ficando mais novo quanto mais for usado (MOREIRA, 2002). O autor discorre ainda que quando se trata do contexto educacional a noção de competência é mais abrangente, além de manter com a ideia de disciplina importante vínculo por conta de seu caráter de mediação, fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Demo (2011) chama a atenção para que competência não seja associada à competitividade, mostrando dessemelhanças entre ambas, como se vê no exposto abaixo:

[...] competência não se confunde com competitividade, embora a inclua. Em primeiro lugar, competência é atributo da cidadania, do sujeito consciente e organizado, capaz de história própria e solidária. E segundo lugar, fazer história própria e solidária implica o manejo adequado da instrumentação econômica, mormente porque o conhecimento também é, aí, o meio mais decisivo de inovação. [...] a tendência do mercado competitivo é de filtrar apenas a competitividade formal, ou seja, aquela que sabe fazer e usar conhecimento inovador em termos formais, deixando de lado a cidadania.

Em seu artigo Moreira (2002) não define a palavra “competência”, mas discorre sobre o consenso existente de que são as pessoas que são competentes e não os objetos. Dessa forma, destaca a pessoalidade como uma primeira característica da ideia de competência.

De acordo com Le Boterf (2003, p.52), “[...] Etimologicamente, o termo competência vem do latim *competens*: ‘o que vai com, o que é adaptado a’”. O autor esclarece que não existe competência fora de determinada situação, senão posta em ato, ou seja, ela não é anterior ao acontecimento ou à situação.

A competência é concebida como o conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais (RAMOS, 2006). No caso particular dos cursos de mestrado acadêmico, é durante o desenvolvimento das dissertações que os estudantes mobilizam conhecimentos e habilidades, ou seja, adquirem e/ou desenvolvem uma série de competências a partir da prática de pesquisa, estimuladas por questionamentos.

No que se refere à sua compreensão sobre competência Demo (2011, p.16) discorre que:

[...] Entendemos por competência a condição de não apenas fazer, mas de *saber fazer* e sobretudo de *refazer permanentemente* nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador. Mais que fazer oportunidade, trata-se de *fazer-se oportunidade*. [...] Competência não é apenas executar bem, mas caracteristicamente refazer-se todo dia, para postar-se na frente dos tempos. É a forma inovadora de manejar a inovação. Por isso vive literalmente do questionamento reconstrutivo, que é a maneira de todo dia se questionar e se reconstruir. O conhecimento só pode ser inovador, se, antes de mais nada, souber inovar-se. Todo processo de questionamento reconstrutivo precisa, pelo questionamento permanente, reconstruir-se indefinidamente (DEMO, 2011, p.16).

A compreensão de Demo sobre a noção de competência dialoga com as mudanças ocorridas nas últimas décadas na sociedade, as quais exigem profissionais preparados para atuar em diferentes situações, com altos níveis de complexidade, com criatividade para inovar

e inovar-se. Pode-se dizer que o desenvolvimento dessa capacidade está associado ao exercício da pesquisa, pois a pesquisa tem por base o questionamento reconstrutivo, abordado por Demo (2011), ao ser compreendido como processo, isto é, como construção permanente. O profissional com esse perfil deverá ser capaz de (re) construir a cada dia a sua prática profissional de acordo com as demandas cotidianas de seu campo de atuação profissional, mantendo-o sempre atualizado.

A perspectiva trabalhada por Perrenoud (1999) sobre a noção de competência é a de que ela está associada a *aquisições*, ou seja, a aprendizados construídos, e não restritos a virtualidades da espécie humana como algo inato. Pelo contrário, as competências para existirem devem passar por processos de aprendizagem, os quais transformam potencialidades em competências, como é detalhado por Perrenoud (1999, p. 20-1):

[...] Os seres humanos certamente têm a faculdade, ancorada em seu patrimônio genético, de construir competências. Contudo, nenhuma competência é estimulada desde o início. As *potencialidades* do sujeito só se transformam em competências efetivas por meio de aprendizados que não intervêm *espontaneamente*, por exemplo, junto com a maturação do sistema nervoso, e que também não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo. Cada um deve *aprender* a falar, mesmo sendo geneticamente capaz disso (PERRENOUD, 1999, p. 20-1).

Só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos (PERRENOUD, 1999, p.23). Essa competência estabilizada seria a própria habilidade, a qual passa a fazer parte das ações dos sujeitos como algo inato, ou seja, como algo natural, espontâneo e inconsciente por ser incorporado pelos sujeitos ao ponto de caracterizar suas identidades pessoais e também profissionais. Nesse momento o exercício da reflexão pode não ser percebido de forma clara, pois a sua percepção é mais evidente quando há a necessidade de aprender algo que ainda não se sabe a partir de conhecimentos pré-existentes, com o auxílio de um professor por exemplo. Esse movimento possibilita a aquisição de novas competências, portanto, reflexão e competências estão relacionadas.

Quanto mais as competências exigidas em âmbito profissional forem compatíveis com as desenvolvidas durante a formação em pesquisa no mestrado, maior a possibilidade dessas competências se estabilizarem e assumirem um caráter natural e espontâneo, constituindo-se em *habitus* para, então, apoiarem o desenvolvimento de novas competências.

A necessidade de se formar profissionais competentes para agir em situações complexas e de incertezas, exigência posta pelas mudanças no mundo do trabalho, é enfatizada por Le Boterf (2003) ao dizer que ao serem confrontadas com a complexidade e incerteza as empresas e organizações precisam dispor de trabalhadores/as capazes de enfrentar o inédito e a mudança permanente.

Nesse contexto, o campo educacional também está sendo obrigado a se adequar a essas mudanças, o que interfere diretamente na mudança do perfil dos profissionais formados nas Universidades, as quais necessitam rever suas bases teórico-metodológicas que orientam a organização curricular dos cursos.

Portanto, um processo formativo voltado para atender demandas da agricultura familiar deve considerar a complexidade e transformações no mundo rural, além de articular os conhecimentos teóricos e práticos, de forma que os profissionais possam desenvolver uma competência através da qual possam dar conta de zonas indeterminadas da prática cotidiana, a fim de promover o desenvolvimento rural (SCHÖN, 2000).

Para Alarcão (2010), a capacidade de utilizar a informação de modo rápido e flexível se apresenta como uma das competências necessárias à vida na sociedade atual, implicando desafios em nível de acesso, avaliação e gestão das informações, assim como da organização e ativação dos conhecimentos. Diante do quadro apresentado, o autor informa que

[...] A informação, pela sua grande quantidade e pela multiplicidade de utilizações que potencialmente encerra, tem de ser reorganizada por quem a procura, a quem compete agora por em ação a sua mente interpretativa, seletiva, sistematizadora, criadora (ALARCÃO, 2010, p.27).

Nessa perspectiva, a pesquisa desempenha papel importante enquanto instrumento que pode possibilitar uma atuação profissional mais crítica e criativa a partir da aquisição e mobilização de competências fundamentais para a organização, escolha e compreensão de informações que se apresentam no cotidiano do exercício profissional.

4 O MESTRADO ACADÊMICO EM AGRICULTURAS FAMILIARES E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA UFPA

Esse capítulo visa contextualizar a criação do Curso de Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável pelo NEAF/UFPA na segunda metade da década de 1990.

4.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA PESQUISA-DESENVOLVIMENTO NA UFPA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

O Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, o qual integra especialmente o Mestrado acadêmico em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável - MAFDS não deve ser compreendido como algo dado e reificado¹⁴ sem uma abordagem sobre sua dimensão histórica, fruto da criação humana, a qual está atrelada a experiência de alguns sujeitos a partir da criação do CAT, no sudeste paraense, que por sua vez remonta à dinâmica de ocupação e expansão da fronteira amazônica e do PAET, na região da Transamazônica. Nesse sentido, é preciso entender o surgimento do Programa CAT e do PAET em seu contexto específico da fronteira amazônica dos anos 70 e 80. Um contexto de expectativas e lutas sociais resultantes, por sua vez, de um contexto social mais amplo e das políticas governamentais (HÉBETTE, 2000).

Um dos problemas surgidos com a abertura da fronteira e com a conclusão das grandes obras foi a liberação de uma enorme quantidade de mão de obra, suscitando a necessidade de oferecer aos migrantes não só o acesso à terra mas, principalmente, as condições de se manterem nela como agricultores familiares, sem provocar processos irreversíveis de destruição dos recursos naturais (PIPG, 1999, p.5). Para isso, era necessária a atuação de profissionais qualificados que pudessem fazer a mediação com essa finalidade. O trecho abaixo traz informações que relacionam a associação entre pesquisadores de PD e a formação superior.

Uma experiência, que pode ser considerada pioneira na Amazônia, iniciou antes da criação do NEAF e a ele se vinculou em decorrência da decisão de associar a formação (ensino) superior à essa experiência. Essa decisão decorreu do contato entre pesquisadores de uma equipe de PD e professores do meio universitário (UFPA e Faculdade de Ciências Agrárias do Pará – FCAP), a partir da constatação que os profissionais formados na região não

¹⁴ “[...] apreensão dos fenômenos humanos como se fossem coisas, isto é, em termos não humanos ou possivelmente super humanos”. “[...] apreensão dos produtos da atividade humana como se fossem algo diferente de produtos humanos, como se fossem fatos da natureza, resultados de leis cósmicas ou manifestações da vontade divina” (BERGER; LUCKMANN, 1973, p.122).

possuíam o perfil adequado para atuar em ações de desenvolvimento e, menos ainda, para atuar em uma dinâmica de equipe de PD. Assim a experiência começou a tomar feição de um dispositivo de PD associado à formação superior ao qual se denominou de dispositivo PFD (REYNAL; MARTINS, 2001, p.15).

Ainda sobre a origem dessa experiência o PIPG (1999, p.5) aponta que,

Desde 1988, pesquisadores da UFPA, atuando na região de Marabá, se associaram a pesquisadores do Departamento de Agricultura Tropical (DAT) da Universidade das Antilhas-Guiana (UAG) com experiência em agriculturas familiares e às lideranças camponesas daquela região. Desta associação nasceu na Universidade, e sob a sua coordenação, o CAT, um Programa de Pesquisa-Formação-Desenvolvimento em cooperação bilateral franco-brasileira (PIPG, 1999, p.5)¹⁵.

A criação do CAT nasce de um trabalho de natureza colaborativa, a qual marca o desenvolvimento das pesquisas que norteiam tanto a formação superior quanto as ações de intervenção das equipes de pesquisa-desenvolvimento, como é possível observar no fragmento abaixo:

O CAT, constituído de duas instâncias: a Fundação do Tocantins-Araguaia/FATA, integrada pelos sindicatos de Jacundá, Itupiranga, Marabá e São João do Araguaia, e o Laboratório Sócio-Econômico do Tocantins/LASAT, afirma o protagonismo da organização sindical. A FATA incorpora os dirigentes dos sindicatos independentemente da sua linha política e sindical, o que faz com que afirme assim a autonomia dos STRs e a não ingerência do CAT nestes. Quanto ao LASAT, não era este um agrupamento de pesquisadores constituindo uma ONG, mas um programa da Universidade Federal do Pará. A criação do CAT, no âmbito do NAEA, respondia a uma expectativa da sociedade civil organizada do Pará que cobrava o compromisso social da Universidade. Mas, a resposta dada, embora restrita a um setor da Universidade, ia além do que se podia esperar. O fato de o CAT ter como co-fundador um pesquisador que era também assessor da Pastoral e com quem a maioria das entidades tinha uma grande proximidade fez considerar como normal e evidente algo (a participação institucional de organizações camponesas num programa público) que na realidade era bastante corajoso, inovador e democrático. Democracia de mão dupla, claro. Ao mesmo tempo que o CAT se utilizava da força política dos STRs e se legitimava com isso, contribuía em troca para o fortalecimento dos STRs e para a ampliação da sua representatividade e da sua legitimidade (LEROY, 2000, p.16).

¹⁵ A materialização do programa se deu a partir do convênio coordenado pela FINEP em associação com o CNPq, do lado brasileiro, e com o Groupe de Recherche et d'Echange Technologique (GRET), do lado francês (PIPG, 1999).

Reynal e Martins (2001, p.16) também discorrem sobre essa origem da seguinte forma:

De início essa experiência de PD se assentava na microrregião de Marabá, através da parceria com o Laboratório Sócio-Agrônomo do Tocantins-Araguaia (LASAT), criado em 1986, experiência de PD que também pode ser considerada a primeira da região. O LASAT foi concebido no âmbito de um programa de pesquisa-desenvolvimento denominado Centro Agro-Ambiental do Tocantins (CAT), iniciado sob o incentivo de professores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPA que atuavam no Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), núcleo de integração dessa mesma universidade. Esse programa tinha o objetivo de fortalecer a agricultura familiar e era constituído pela equipe de PD do LASAT e uma superorganização de agricultores reunindo cinco Sindicatos de Trabalhadores Rurais – a Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia (FATA), tendo como associada à posteriormente criada Cooperativa Camponesa do Araguaia-Tocantins (COCAT).

Na UFPA, o programa foi aprovado pelos Conselhos Superiores em 03/10 e 16/10/1988, sob o nome de Centro Agroambiental do Tocantins (CAT), objeto da Resolução n. 1.677 de 03/10/1988 (PIPG, 1999, p. 05).

A partir de agosto de 1991, a formação a nível superior, desenvolvida inicialmente a partir de trabalhos de campo se consolidou com a criação, no Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), de um Curso de Especialização em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Agroambiental (DAZ), com duração de onze meses e carga horária de 1.278 horas, incluindo doze semanas de trabalho de campo (ibidem, 1999, p.6).

Após quatro anos de funcionamento exitosos na microrregião de Marabá através do CAT, o Programa Pesquisa-Formação-Desenvolvimento passou a agregar um novo núcleo na região de Altamira, na Transamazônica (ibidem, 1999, p.6). Em consonância com essa afirmação, Reynal e Martins discorrem analisando o assunto da seguinte maneira:

[...] para atender ao propósito de utilizar a formação em apoio à PD não era suficiente estar restrito a uma microrregião e, por isso, foi efetuada uma parceria com outra equipe, que se formou em 1993, já em contato com a iniciante experiência de PFD. Essa segunda equipe constitui o Laboratório Agro-Ecológico da Transamazônica (LAET) que atualmente atua em diversos municípios da rodovia Transamazônica a partir de Altamira (REYNAL; MARTINS, 2001, p.16-7).

O Programa envolvia, pelo lado brasileiro, além da UFPA, o Centro de Pesquisa Agroflorestal da Amazônia Oriental (CPATU) da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e a EMATER-PA e, pelo lado francês, além do GRET e da UAG,

incluía também o CIRAD (EMVT e SAR). Diversas outras instituições como o INPA, FCAP, Museu Goeldi, ORSTOM e INRA deram a sua colaboração de maneira mais pontual. O Ministério das Relações Exteriores da França demonstrou seu interesse pelo Programa alocando um *expert*, professor-pesquisador de reconhecida experiência (PIPG, 1999, p.6).

A criação do Centro Agropecuário, em 1994, e particularmente do seu Núcleo de Estudos Integrados sobre a Agricultura Familiar - NEAF¹⁶, permitiu expandir essas atividades, destacando-se a criação, em 1996, do curso de Mestrado em Agriculturas Amazônicas, área de concentração Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável e, posteriormente, do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Agrárias, em 1997, além da criação do seu quadro de docentes que atua diretamente no campo, realizando a Pesquisa-Desenvolvimento, em parceria com as organizações dos agricultores familiares (PIPG, 1999, p.6).

O NEAF do Centro Agropecuário (CAP) da Universidade Federal do Pará, agregando pesquisadores de várias disciplinas e de diversas instituições, vem desenvolvendo atividades interdisciplinares de pesquisa, desenvolvimento e formação. Estas atividades iniciaram com a implantação do Programa de Pesquisa-Formação-Desenvolvimento (PFD) em apoio às Agriculturas Familiares Amazônicas, a partir da experiência do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT), em Marabá no ano de 1988, e do Curso de Especialização em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável – DAZ, em 1991 (PIPG, 1999). É importante ressaltar que quase a metade dos alunos da primeira turma do Curso de Mestrado do NEAF cursaram a referida especialização.

Posteriormente, em março de 1996, após estudos preliminares, o próprio NEAF iniciou atividades, na região do Baixo Amazonas para servir de base à formação de mais uma equipe, a do Laboratório Agro-Ambiental do Baixo Amazonas (LABA) (REYNAL; MARTINS, 2001). Contudo, essa equipe não teve o mesmo êxito que as equipes de Marabá (LASAT) e Altamira (LAET) por falta de recursos tanto financeiros, quanto humanos.

¹⁶ O NEAF pertence à estrutura didático-científica e administrativa do Centro Agropecuário (CAP) da UFPA, tendo por objetivo implementar um programa de formação e de pesquisa, voltado para o desenvolvimento sustentável das agriculturas familiares amazônicas, através das seguintes ações: a) estudo e capitalização do conhecimento dos diferentes tipos e modos de agricultura familiar sustentável; b) desenvolvimento de modos de agir sobre a realidade agrária amazônica; c) cursos de graduação e pós-graduação em ciências agrárias, visando a formação de profissionais qualificados para atuar junto à agricultura familiar; d) apoio as experiências de formação de jovens agricultores e; e) implementação e apoio à experiências de pesquisa-desenvolvimento e pesquisa-formação executadas pelas Equipes Permanentes de Campo (EPC), em articulação com pesquisadores e agentes do desenvolvimento de outras organizações governamentais e não governamentais, em parceria com agricultores organizados (PIGP, 1999, p.6-7).

O Programa Pesquisa-Formação-Desenvolvimento projetou-se graças a sua integração interna e sua abrangência disciplinar, sendo reconhecido no Brasil pela sua originalidade e importância para a região (PIPG, 1999, p.6).

O reconhecimento da Agricultura Familiar como setor de grande potencial econômico é fundamental para a promoção do desenvolvimento rural sustentável ao se constituir como uma categoria de ação ampliada, a qual abarca as questões de cunho social, cultural, político e ecológico, não se limita a esfera economia e de produtividade como ocorria na agricultura de perspectiva exclusivamente capitalista.

O Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável que integra o Programa de Pós-graduação em Agriculturas Amazônicas é fruto da parceria entre a Universidade Federal do Pará - UFPA e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Embrapa/Centro de Pesquisa Agroflorestral da Amazônia Oriental. Essa parceria se reflete tanto na participação de pesquisadores da Embrapa como docentes no MAFDS, quanto na coordenação conjunta do curso. Sendo que a cada gestão é eleito um coordenador, do quadro permanente do NCADR, e um vice-coordenador da Embrapa. A observação abaixo, nos amplia o entendimento sobre este assunto:

Procurou-se uma cooperação estreita com outros Centros e Núcleos da UFPA com a perspectiva de aprofundar e ampliar ainda mais a colaboração no ensino, na pesquisa, no desenvolvimento e na divulgação dos resultados científicos, para obter um efeito sinérgico na área de interesse comum: a Agricultura Familiar da Amazônia. Esta cooperação é mais profunda com o NAEA - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos e o CFCH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas. O programa de pós-graduação do NEAF tem uma vinculação histórica com o NAEA, onde o Curso de Especialização em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável - DAZ teve o seu início. Em função disso existe uma relação estreita entre as duas unidades da UFPA que inclui a participação de docentes do NAEA nas disciplinas do Curso de Mestrado e o uso da sua biblioteca. Docentes do CFCH ministram, também, disciplinas no Curso de Mestrado. Juntando a competência do NAEA e do CFCH nas áreas de sociologia, antropologia e economia consegue-se uma integração e complementação interdisciplinar perfeita das áreas das ciências agrárias e das ciências humanas no curso (PIPG, 1999, p.14).

A compreensão do caráter abrangente e complexo da agricultura familiar está na base da proposta formativa do MAFDS, a qual está pautada numa matriz interdisciplinar. A formação baseada no arranjo Pesquisa-Formação-Desenvolvimento (PFD) desenvolvida no Curso de Mestrado em Agriculturas Familiares e desenvolvimento Sustentável têm por objetivo principal

subsidiar os pesquisadores, os professores e os profissionais de nível superior para atuar na área da agricultura familiar, quer seja na proposição de políticas públicas voltadas para o meio rural, no apoio e consolidação da educação do campo, e/ou na implementação de ações de pesquisa, ou pesquisa-desenvolvimento e/ou de desenvolvimento voltado para agricultura familiar(SITE DO NCADR, 2010).

A compreensão sobre a complexidade da realidade rural gerou a necessidade de lançar mão de uma abordagem teórico-metodológica de cunho interdisciplinar no âmbito do processo formativo de recursos humanos para o desenvolvimento rural baseado na agricultura familiar. O enfoque sistêmico é a principal abordagem¹⁷ teórico-metodológica das ações de formação e pesquisa-desenvolvimento, por possibilitar uma maior compreensão sobre a complexidade¹⁸ dos agroecossistemas¹⁹ rurais.

¹⁷A abordagem sistêmica foi introduzida na pesquisa e extensão rural a partir dos anos 1970 do século XX visando analisar a complexidade da agricultura familiar no Terceiro Mundo, mas também nos países industrializados da Europa e outros continentes, e assim, dirigir ações de desenvolvimento mais apropriadas à diversidade desta categoria social (SCHMITZ, 2005, p.20).

¹⁸De acordo com Vasconcellos (2002), a palavra complexidade tem origem no latim *complexus*, o que está tecido em conjunto, como numa tapeçaria. Refere-se a um conjunto, cujos constituintes heterogêneos estão inseparavelmente associados e integrados, sendo ao mesmo tempo uno e múltiplo. (VASCONCELLOS, 2002, apud MORIN, 1990).

¹⁹Diz respeito a um ecossistema manipulado e com alteração humana como, por exemplo, um estabelecimento agrícola (GLIESSMAN, 2001).

5 O PERFIL DE QUEM ENTRA NO CURSO DE MESTRADO

O desenvolvimento desse capítulo foi norteado pela seguinte indagação: Qual o perfil dos alunos que ingressaram no curso de Mestrado do NCADR a partir do ano 2000 até 2009?

5.1 O perfil dos alunos que ingressaram no curso: quem são e de onde vieram?

De acordo com o documento de criação do curso apresentado para apreciação junto a CAPES para a aprovação do já referido Programa de Pós-graduação, “o público alvo do curso de mestrado será formado por discentes das Ciências Agrárias, da Sociologia, da Antropologia, da Economia e áreas afins” (PIPG, 1999, p. 28), caracterizando-o como um Programa de Pós-graduação com tendência interdisciplinar, tendo como área básica as Ciências Agrárias e como áreas afins a Sociologia, Economia, Antropologia e Ecologia.

A) Cidade de Origem

No que diz respeito ao lugar de origem dos egressos do universo amostral (25), registramos doze municípios, sendo sete da Região Norte, quatro do Nordeste e um município situado na Região Sul. A maioria é natural do município de Belém/PA com um percentual de 38%, ou seja, nove egressos. Em seguida está o município de Altamira/PA com 21%, isto é, seis egressos. O restante dos egressos é originário de municípios diferentes. Como se pode observar a maioria é da Região Norte do país, com um número de 79,16% que corresponde a 19 egressos.

TABELA 02 - Lugar de Origem dos Egressos envolvidos na pesquisa no período de 2000-2009.

Região	Município/Estado	Turmas										Total por Município	Total por Região
		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009		
Norte	Belém/PA		1		1	2	1	2	1		1	9	20
	Castanhal/PA	1										1	
	Capanema/PA	1										1	
	Tomé-Açu/PA			1								1	
	Marabá/PA										1	1	
	Altamira/PA		1					1	3		1	6	
	Alenquer/PA	1										1	
Nordeste	São Luís/MA								1			1	4
	Caxias/MA				1							1	
	Nova Brasília/						1						

	MA													
	Serrinha/ BA					1							1	
Sul	Assis Chateaubrian d											1	1	1
TOTAL														25

Fonte: Trabalho de campo 2011 - 1012.

B) Sexo

A partir da figura abaixo é possível perceber que dos vinte e cinco egressos da amostra, 60% (quinze) são do gênero masculino, o que corresponde a maior parte, e 40% (dez) é do gênero feminino.

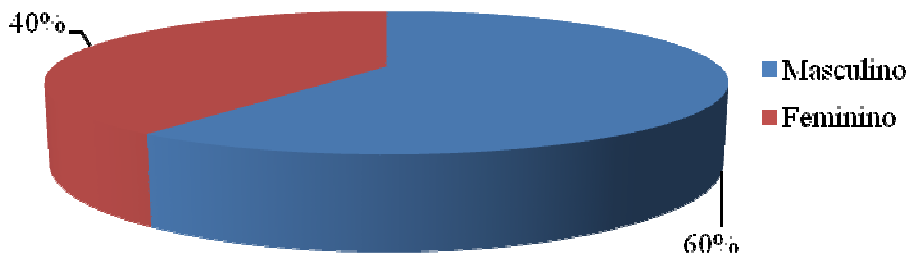


FIGURA 01 - Gráfico referente ao gênero dos egressos em estudo do MAFDS (2000-2009)

Com base no quadro geral de ingresso de homens e mulheres percebe-se que há equilíbrio nesse aspecto, sendo que no último ano (2009) houve o ingresso de dez mulheres e 4 homens.

C) Idade

A maior parte dos egressos do MAFDS possui faixa etária entre 26-30 anos, representando 33%, com oito egressos. Na faixa etária entre 21-25 anos o percentual é de 25%, ou seja, seis egressos. E de 51 anos em diante, apenas 4 %, isto é, um egresso.

TABELA 03 - Faixa Etária dos egressos em estudo do MAFDS (2000-2009)

Faixa Etária	Quantidade	Percentual (%)
41-45	1	4
46-50	1	4
51 em diante	1	4
36-40	3	12
31-35	4	16
21-25	6	24
26-30	8	32
Total	25	100

Fonte: Dados do questionário aplicado aos egressos em 2011/2012.

A cada ano a idade de quem ingressa no curso de mestrado tem diminuído. Isso também tem relação com o fato de ingressarem logo após a graduação, sem passar por um curso de especialização. Implicando em uma experiência em pesquisa, até certo ponto, limitada. Este aspecto precisa ser considerado na definição do desenho curricular do curso a partir da inserção de mais disciplinas relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa. Tendo em vista que o curso se propõe a construir conhecimento acerca da agricultura familiar e desenvolvimento sustentável, “a atividade de pesquisa é fundamental no processo de ensino-aprendizagem” (SEVERINO, 2007, p. 25).

E) Profissão dos pais;

A análise a partir da profissão dos pais é importante na medida em que localiza o sujeito na estrutura social, isto é, como pertencente a uma determinada classe social.

TABELA 04 - Profissão dos pais dos egressos em estudo do MAFDS (2000-2009)

Profissão	Quantidade	Percentual (%)
Militar e Agricultor	1	4
Garimpeiro	1	4
Autônomo	1	4
Operador de Máquina em Mineradora	1	4
Marceneiro	1	4
Mestre de Obras	1	4
Pedreiro	1	4
Contabilista	1	4
Comerciante	1	4
Mecânico	1	4
Sem informação	1	4
Agricultor	6	24

Funcionário Público	8	32
Total	25	100

Fonte: Dados do questionário aplicado aos egressos em 2011/2012.

Como é possível observar na Tabela 04, com relação à profissão dos pais dos egressos, 24%, isto é, seis são agricultores e 32% (oito) dos pais são funcionários públicos, cada uma das demais profissões corresponde a apenas um pai.

TABELA 05 - Profissão das mães dos egressos em estudo do MAFDS(2000-2009)

Profissão	Quantidade	Percentual (%)
Comerciante	1	4
Tec. Contabilista	1	4
Turismóloga/empresária (contabilidade)	1	4
Do lar e agricultora	2	8
Doméstica	3	12
Agricultora	3	12
Funcionária Pública	3	12
Professora	4	16
Do lar	7	28
Total	25	100

Fonte:Dados do questionário aplicado aos egressos em 2011/2012.

A maioria das mães dos egressos, 28%, 7 (sete), exerce atividades no lar, sendo que 16%, 4 (quatro), exercem a profissão de professora e 12%, 3 (três), são domésticas, agricultoras e funcionárias públicas.

Sobre a influência que o pertencimento de classe dos pais exerce sobre a educação e socialização dos filhos, Gomes (1994) destaca que:

Os pais, mediadores, enquanto *outros significativos*, representam a sociedade, mas não uma sociedade genérica. Representam-na de acordo com o seu pertencimento particular, ou seja, de acordo com a inserção de cada um deles, e deles em conjunto, como casal, na sociedade de classes. Dito de outro modo, eles representam a classe social a que pertencem, numa estrutura social objetiva. E o seu pertencimento a essa classe deriva da inserção particular deles no mundo do trabalho. Nessa medida, a sociedade por eles mediada, ou por quaisquer *outros significativos*, não é bem a associação no sentido amplo. Ao contrário, ela corresponde à classe ou estrato de classe a que eles pertencem. [...] Portanto, tornar a criança um ser social é torná-la um membro típico de uma classe específica, em uma estrutura social objetiva e ampla, mas antes de tudo, de classes. Esse é o objetivo primeiro de um grupo doméstico, ao socializar a criança e até o adolescente.

F) Escolaridade dos pais;

De acordo com a tabela 06, a maioria dos pais dos egressos, 36% (nove egressos), possui o ensino fundamental incompleto e 28% (sete egressos) concluíram o ensino médio. Apenas um pai, 4%, possui ensino superior completo.

TABELA 06 - Escolaridade dos pais dos egressos em estudo do MAFDS (2000-2009)

Escolaridade	Quantidade	Percentual (%)
Sem Escolaridade	0	0
Pós-Graduação	0	0
Ensino Superior Incompleto	1	4
Ensino Superior Completo	1	4
Ensino Fundamental Completo	3	12
Ensino Médio Incompleto	4	16
Ensino Médio Completo	7	28
Ensino Fundamental Incompleto	9	36
Total	25	100

Fonte: Dados do questionário aplicado aos egressos em 2011/2012.

A tabela 07 demonstra que 32% (oito) das mães estudaram até o ensino fundamental incompleto, 16% (quatro) possui o ensino médio completo e 16% (quatro) das mães concluíram o ensino superior.

TABELA 07 - Escolaridade das mães dos egressos em estudo do MAFDS (2000-2009)

Escolaridade	Quantidade	Percentual (%)
Ensino Superior Incompleto	0	0
Pós-Graduação	0	0
Sem Escolaridade	1	4
Alfabetizada	1	4
Sem Informação	1	4
Ensino Fundamental Completo	2	8
Ensino Médio Incompleto	4	16
Ensino Médio Completo	4	16
Ensino Superior Completo	4	16
Ensino Fundamental Incompleto	8	32
Total	25	100

Fonte: Dados do questionário aplicado aos egressos em 2011/2012.

Esses dados revelam o baixo nível de escolaridade dos pais dos egressos do MAFDS. Contudo, com relação à escolaridade das mães dos egressos, tabela 7, o quadro muda um

pouco quando diz respeito ao nível superior. Demonstrando que o nível de escolaridade das mães é maior que o dos pais.

G) Formação inicial;

A tabela 08 ilustra bem a diversidade das formações dos egressos em nível de graduação, bem como o caráter interdisciplinar presente na proposta do curso.

TABELA 08 - Graduação dos egressos em estudo no MAFDS(2000-2009)

Graduação	Quantidade	Percentual (%)
Serviço Social	1	4
Licenciatura em Ciências Agrárias	1	4
Engenharia Florestal	2	8
Ciências Sociais	2	8
Ciências Biológicas	2	8
Pedagogia	3	12
Geografia	4	15
Agronomia	11	42
Total	26	100

Fonte: Dados do questionário aplicado aos egressos em 2011/2012.

Nota: um dos egressos tem duas graduações, uma em Pedagogia e outra em Geografia.

Como é possível observar na tabela acima, a maior parte dos egressos da amostra (25) é originária da Agronomia correspondendo a 42%, onze egressos. No entanto, o percentual de graduados na área das Ciências Agrárias chega a 54%, considerando os cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias, Engenharia Florestal e Agronomia. Esse dado evidencia que o curso mantém o equilíbrio entre profissionais das Ciências Agrárias e de outras áreas.

H) Relação da área do mestrado com a graduação

A figura 02 ilustra a relação da área do mestrado com a área da graduação, indicando que a maioria dos egressos, isto é 60% (quinze), apresenta correspondência entre a área da graduação e a área do mestrado, enquanto que 40%, 10 egressos, pertencem a outras áreas.

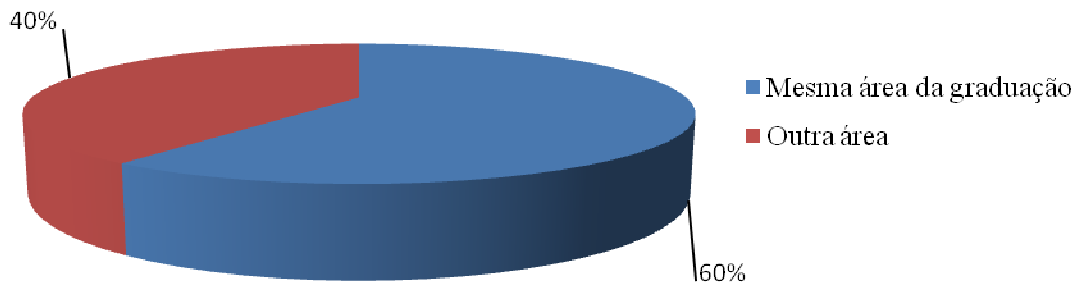


FIGURA 02 - Gráfico percentual referente à relação entre a graduação dos egressos e a área de estudo no MAFDS(2000-2009)

I) Participação em grupo de iniciação científica

A maioria dos egressos da amostra participou de grupo de iniciação científica com um percentual de 68%, ou seja, 17 egressos. Sendo que 32% (oito) não participaram.

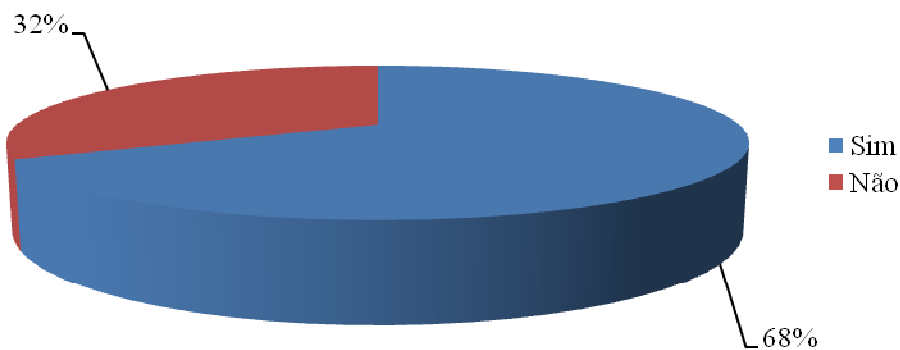


FIGURA 03 - Gráfico referente à participação em projeto de iniciação científica dos egressos em estudo do MAFDS (2000-2009)

A participação de graduandos em grupos de iniciação representa em uma importante etapa para motivar e proporcionar a iniciação à experiência em pesquisa, como parte integrante da socialização secundária, definida por Dubar (2005), estabelecida no espaço de formação e atuação profissional. Mas, sobretudo, a experiência adquirida em projeto de iniciação científica, consiste em um processo de “socialização” (DUBAR, 2005), isto é, no início da construção da própria identidade de pesquisador.

J) Situação de trabalho na inscrição para o mestrado

A tabela 09 trata sobre a situação dos egressos no momento da inscrição para o mestrado, demonstra que 26%, 7 (sete) egressos, estavam desenvolvendo atividades no serviço público, assessoria/consultoria e ensino básico. As atividades com pesquisa eram desenvolvidas por 22%, 6 (seis) egressos, e em terceiro lugar aparecem os egressos que desenvolviam atividade de extensão privada e docência no ensino superior com um percentual de 15%, 4 (quatro) egressos.

TABELA 09 - Situação na inscrição para o mestrado dos egressos em estudo (2000-2009)

Situação na inscrição para o mestrado	Quantidade	Percentual (%)
Cursava especialização	1	4
Desemprego	1	4
Cursava Graduação	2	7
Extensão Pública	2	7
Extensão Privada	4	15
Docência no ensino superior	4	15
Atividade com pesquisa	6	22
Outra (Funcionária pública, assessoria técnica/consultoria, ensino básico)	7	26
Total	27	100

Fonte: Dados do questionário aplicado aos egressos em 2011/2012.

K) Experiência profissional anterior ao ingresso no mestrado;

Quanto à existência de experiência profissional anterior ao mestrado, 96%, 24 (vinte e quatro) egressos, responderam que já possuíam experiência de trabalho. Esse dado mostra uma importante característica de quem ingressa no curso, pois essas experiências podem exercer influência significativa sobre o desenvolvimento das próprias pesquisas dos egressos como foi constatado com as entrevistas realizadas. Apenas 4%, um egresso, não possuía experiência profissional.

O mesmo resultado se repete, na figura 04, com relação à experiência profissional relacionada à área do mestrado. 96%, 24 (vinte e quatro), dos egressos exerciam atividades que mantinham relação com o mestrado.

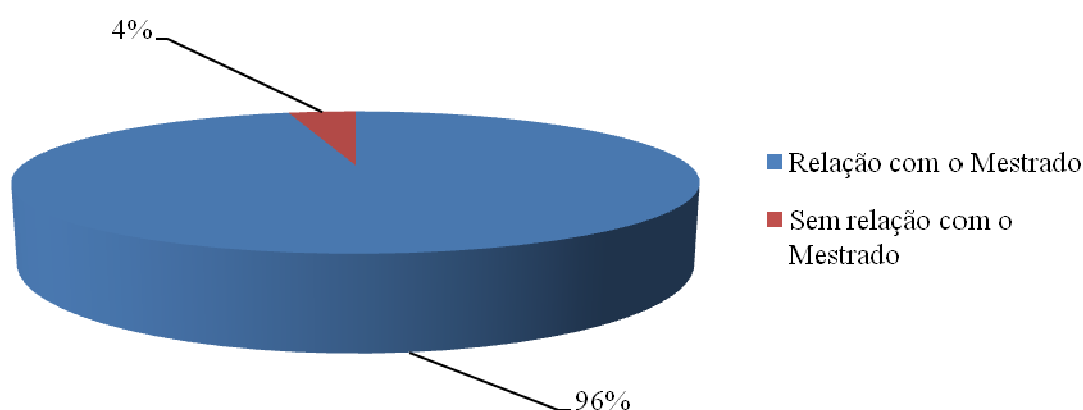


FIGURA 04 - Gráfico referente à experiência profissional relacionada ao curso de mestrado dos egressos em estudo do MAFDS (2000-2009)

Esse dado evidencia a importância dada ao tipo de atividade profissional que o egresso exerce para que este possa ingressar no curso. Portanto, a experiência profissional vinculada à área de conhecimento do mestrado é valorizada no momento do processo de seleção, tendo em vista que o curso visa fortalecer o campo da Agricultura Familiar.

L) Qual a motivação para o ingresso no mestrado?

As motivações para o ingresso no mestrado acadêmico são diversas, mas tentamos delimitá-las a partir da apresentação de algumas possibilidades, cuja maior incidência foi direcionada a opção 05 – Seguir carreira de pesquisador (a), com 32%, oito egressos, e para a opção 01 – Qualificação para seguir carreira docente, com 24%, seis egressos.

TABELA 10 - Motivação para ingressar no mestrado

Motivação para cursar o Mestrado	Quantidade	Percentual (%)
Qualificação para seguir carreira docente	6	24
Ascensão profissional	3	12
Melhorar renda da família	1	4
Corrigir deficiência da graduação	2	8
Seguir carreira de pesquisador (a)	8	32
Incentivo da bolsa	0	0
Realização pessoal	3	12
Outros (acesso a financiamentos de pesquisa)	2	8
Total	25	100

Fonte: Dados do questionário aplicado aos egressos em 2011/2012.

Os dados acima sobre a principal expectativa dos egressos para cursar o mestrado acadêmico convergem com o estudo de Oliveira e Weber (2002)²⁰, em que “ [...] a pesquisa foi, para mestres e doutores, a principal motivação para a continuidade dos estudos pós-graduados *stricto sensu*, certamente por esta constituir suporte tanto para o trabalho acadêmico como o profissional”. As autoras ainda destacam em suas conclusões que:

Mestres e doutores demonstram elevado nível de satisfação com o curso de pós-graduação que seguiram, bem como consideram que a formação teórica e a reciclagem de conhecimentos obtidos durante a sua realização contribuíram muito para o seu trabalho. [...] Todavia entre os mestres, os aspectos mencionados variam bastante dependendo da sua vinculação institucional (entidades de pesquisa ou empresa). Pelo visto, parece haver espaço para diversificar a formação, que poderá vir a atender, de forma específica, os que provêm ou se dirigem ao mercado de trabalho de empresas públicas e privadas. [...] As opiniões emitidas sobre a formação recebida e as avaliações do impacto da realização da formação pós-graduada em nível de mestrado e doutorado, na área de Agronomia, pelo conjunto dos mestres e doutores entrevistados, revelam estarem esses cursos correspondendo à principal finalidade para a qual foram organizados, qual seja, a de suprir as instituições formadoras e produtoras do conhecimento e de tecnologia com pesquisadores (OLIVEIRA; WEBER, 2002, p. 124).

O resultado apresentado, a partir da tabela 10, está em consonância com o propósito básico dos programas de pós-graduação, o qual consiste em formar quadros para a docência em nível superior tendo a pesquisa como principal componente dessa formação.

²⁰Artigo intitulado “Mestres e doutores em Agronomia: um estudo sobre egressos” que integra o estudo coordenado pelo professor Jacques Velloso sobre a relação entre formação e trabalho a partir da investigação do destino profissional de mestres e doutores de cursos de pós-graduação de sete Universidades de quatro regiões do país (Sudeste, Nordeste, Sul e Centro-Oeste).

6 O PERFIL PROFISSIONAL DOS EGRESSOS A PARTIR DA PROPOSTA CURRICULAR DO MAFDS

Esse capítulo foi desenvolvido a partir da seguinte questão norteadora: Que tipo de profissional o Mestrado acadêmico em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável pretende formar?

6.1 A/s identidade/s profissional/is dos egressos: o que revela a evolução do desenho curricular do MAFDS?

A apresentação da evolução do desenho curricular do MAFDS se deu pela sua importância na abordagem sobre a identidade profissional dos egressos, os quais além de cursarem disciplinas obrigatórias, ou seja, comuns a todos, têm a possibilidade de cursarem disciplinas optativas de acordo com as linhas de pesquisa de interesse indicadas desde o início do curso.

A ideia de que a meta principal da escola não é o ensino dos conteúdos disciplinares, mas sim o desenvolvimento das competências pessoais, está hoje no centro das atenções (MACHADO, 2002, p. 137). Tendo em vista essa perspectiva, as disciplinas que compõem a organização curricular do curso, a cada ano, devem ser compreendidas como meios para o desenvolvimento de competências indispensáveis ao exercício profissional voltado para o segmento da agricultura familiar. Nessa atual tendência educacional baseada no desenvolvimento de competências a centralidade passa do ensino para a aprendizagem.

Machado (2002) considera inadequada a dicotomia disciplina/competência, porém enfatiza a necessidade de se revitalizar o sentido dos currículos como mapas do conhecimento que se busca, tendo em vista a formação pessoal a partir do desenvolvimento de competências.

Ao abordar o desenho curricular do MAFDS pretendo ressaltar sua importância na definição do perfil profissional requerido pelo curso. Dessa forma, partilho da reflexão de Moreira & Silva (2002), em que a educação, assim como o currículo, não é neutra, pois ao incorporar e reproduzir, até certo ponto, as contradições sociais ela evidencia sua natureza política e ideológica. Nesse sentido, o currículo não pode ser considerado um elemento neutro, de pura transmissão, inocente e desinteressada do conhecimento social (MOREIRA & SILVA, 2002).

Segundo Apple (2002) o currículo e as questões educacionais mais gerais sempre estiveram vinculados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião em vários países.

Nessa perspectiva, as teorias e diretrizes que norteiam as práticas desenvolvidas na educação não são apenas técnicas, mas essencialmente éticas e políticas por envolverem escolhas de caráter pessoal (APLLE, 2002).

Para o autor (2002), as instituições educacionais não apenas operam para a distribuição de valores ideológicos e conhecimento, mas também produzem determinado tipo de conhecimento e a tensão entre a distribuição e a produção desse conhecimento, responde, em parte, pelas formas de atuação dessas instituições.

Ao abordarmos a discussão sobre o caráter ideológico e político que envolve o currículo pretendemos destacar a sua forte influência sobre a constituição das identidades sociais e profissionais dos sujeitos submetidos à educação formal. Sobretudo, pelo fato de o currículo estar implicado em relações de poder e por transmitir visões sociais particulares ele acaba produzindo identidades individuais e sociais também particulares e direcionadas para determinados fins (MOREIRA & SILVA, 2002). Por isso, o autor ressalta a necessidade de atenção redobrada com relação ao movimento de experiências educacionais com perspectivas democráticas, pois no desejo de formar um determinado tipo de identidade profissional, pode-se dar início a um mecanismo de controle, tendo o currículo como principal instrumento de imposição do que seria o conhecimento legítimo.

No que diz respeito ao curso de mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável, em termos de modalidades pedagógicas, o curso foi dividido em três momentos que se integram: o primeiro, voltado à apreensão da complexidade do meio rural, num processo de aprendizagem repartido entre aulas teóricas que subsidiarão um período no campo. O segundo tem como objetivo a elaboração do projeto individual de dissertação, com um reforço de disciplinas optativas escolhidas em coerência com o tema da dissertação, e com um reforço em termos de orientação científica do aluno por parte do corpo docente do curso. O terceiro momento é dedicado ao trabalho individual para elaboração da dissertação e apresentação da dissertação (14 meses) (PIPG, 1999, p. 17).

De acordo com o descrito acima fica evidente a centralidade do exercício da pesquisa como marca identitária do curso de mestrado no qual a teoria é fundamental para subsidiar essa prática, a qual tem o meio rural como principal lócus de atuação profissional.

O processo de formação tem por base o desenvolvimento de um conjunto de conteúdos referentes ao campo de atuação profissional ao qual o curso está destinado. Esses conteúdos estão organizados em dois níveis: As disciplinas obrigatórias (base da formação) e as disciplinas optativas (responsáveis por imprimir os diferentes perfis aos egressos).

Essas disciplinas estão atreladas as linhas de pesquisa, as quais foram sendo reduzidas e modificadas ao longo dos anos, principalmente em decorrência das avaliações realizadas pela CAPES e pela intenção de se criar um Curso em nível de doutorado. Inicialmente o curso foi organizado composto por 05 linhas de pesquisa, depois por 03 linhas, até chegar a atuar com 02 linhas de pesquisa.

As linhas de pesquisa do Programa de Pesquisa-Formação-Desenvolvimento do NEAF são organizadas a partir dos diferentes níveis de apreensão da realidade rural: parcela cultivada/rebanho; estabelecimento agrícola; localidade e sistema agrário. Existem linhas que são transversais, permitindo uma reflexão metodológica acerca do programa como um todo, além de atacarem outros aspectos que afetam a sustentabilidade do processo de desenvolvimento, incorporando análises que envolvem o conjunto das relações entre os homens e destes com a natureza (HISTÓRICO DO NEAF, 2011, p. 13).

Desde o reconhecimento do curso pela CAPES em 2000 até o ano de 2009, recorte temporal da pesquisa, o curso passou por três importantes momentos no que diz respeito a sua organização curricular por conta de ajustes nas linhas de pesquisa, orientadoras do desenvolvimento das pesquisas (dissertações) dos egressos. Os três momentos foram delimitados da seguinte forma:

➤ **BOX 1 - 1º Momento (2000-2003):**

Linha 01: Meio biofísico e elementos técnicos da sustentabilidade dos sistemas de produção.

Trata-se de conceptualizar e diagnosticar os constrangimentos técnicos que afetam o desempenho dos sistemas de produção e freiam o processo de desenvolvimento dos estabelecimentos agrícolas, levando em conta os aspectos do meio natural. Este diagnóstico deverá levar à condução de ações (pesquisa-ação) que amenizem tais constrangimentos. A ênfase é ao nível da parcela/rebanho e do estabelecimento agrícola.

Linha 02: Desenvolvimento local e seus diferentes atores

Nesta linha são estudadas as relações entre pesquisadores, agentes de desenvolvimento, agricultores e suas organizações. Ela reserva também o espaço à reflexão sobre os métodos de intervenção no meio rural, além de tratar aspectos como os saberes locais, os processos de inovação camponesa e a dinâmica e evolução das organizações de agricultores. Trata-se de uma linha transversal.

Linha 03: Gestão do território e políticas públicas

Esta linha trata, por um lado, dos processos de estruturação do espaço agrário levando em conta as políticas agrárias, agrícolas e ambientais, as quais são determinantes nestes processos. Por outro lado ela permite refletir sobre as condições de apropriação dos resultados das experiências conduzidas junto aos agricultores - sobre o uso do espaço agrário e a gestão dos recursos naturais - como instrumentos de elaboração e planificação de políticas públicas. A ênfase é ao nível da localidade e do sistema agrário.

Linha 04: Estratégias de reprodução da Agricultura Familiar

Esta linha engloba diferentes níveis. Um nível microeconômico, cuja ênfase está no estabelecimento agrícola, onde se encaixam estudos sobre a gestão/administração e aconselhamento técnico-gerencial. Um nível meso e macroeconômico, com ênfase na localidade e transcendendo o sistema agrário, o qual inclui estudos sobre os circuitos de comercialização e relações com o mercado, além da análise sobre as experiências de valorização/transformação da produção. E finalmente um nível social que envolve as

estratégias sociais de reprodução das famílias (como os processos de migração, os mecanismos de resistência e de enfrentamento, etc). Esta linha também assume um caráter transversal.

Linha 05: Educação rural e formação profissional dos agricultores e dos agentes de desenvolvimento

Trata-se de refletir sobre a formação dos agricultores e dos seus filhos, avaliando seu impacto no desenvolvimento da Agricultura Familiar. Uma dimensão importante desta linha é análise da contribuição das ações de Pesquisa-Desenvolvimento (monitoramento, acompanhamento e avaliação conjunta com os agricultores) na apropriação dos conhecimentos técnicos, que é uma das vertentes do processo que denominamos de "profissionalização" dos agricultores. Outro nível de apreensão visa implementar uma reflexão interna ao Programa de Pesquisa-Formação-Desenvolvimento, pesquisando sobre o papel e os impactos da formação superior voltada para o meio rural, o que permite, por seu turno, interrogar nossas próprias práticas como formadores de atores do desenvolvimento.

Fonte: histórico do NEAF (2011).

➤ **BOX 2 - 2º Momento (2004-2007):**

Linha 01: Desenvolvimento local e gestão territorial

Trata da dinâmica de ocupação do território e sua transformação na perspectiva da gestão participativa e dos princípios da sustentabilidade. Utiliza a abordagem sistêmica como ferramenta para a compreensão do local e da sua inserção no conjunto da sociedade. As demandas de pesquisa são elaboradas mediante negociação com o movimento social, através dos diversos atores presentes na região, especialmente os camponeses organizados em associações, cooperativas, sindicatos e entidades que com eles se relacionem, governamentais ou não.

Linha 02: Interface entre saberes e desenvolvimento da agricultura familiar

Trata do desenvolvimento da agricultura familiar através das mudanças nas formas de produção associadas às formas de organização, assim como no avanço da educação de jovens agricultores familiares. Parte do pressuposto que toda mudança nas formas de produção agropecuária é também uma mudança social e não deve ser analisada se considerando somente seus aspectos técnicos, mas também suas dimensões sociais, culturais e cognitivas.

Linha 03: Transição Agroecológica na Amazônia

Estuda a aplicação dos princípios e conceitos de ecologia ao desenho e manejo sustentável de agroecossistemas na perspectiva da reconstrução ecológica da agricultura. Para isso encara a atividade agrária em seu sentido amplo, em que ciclos minerais, transformações de energia, processos biológicos e relações socioeconômicas são investigados e analisados como um todo. Na transição agroecológica busca-se a substituição de tecnologias contaminadoras e altamente dependentes de capital e de técnicas de manejo degradantes ao meio ambiente por outras que, sendo em geral, menos demandante de capital e de maior acessibilidade local, permitindo a manutenção da diversidade biológica e da capacidade produtiva no longo prazo.

Fonte: apresentação sobre a avaliação do MAFDS pela CAPES, em 2007.

➤ **BOX 3 - 3º Momento (2008-2010):**

Linha 01: Sistemas de produção familiar

Estuda as práticas produtivas dos agricultores familiares amazônicos em sua diversidade, o contexto social, cultural e econômico destas práticas bem como o impacto das mesmas no meio biofísico e na produção. Analisa o grupo doméstico (família, divisão do trabalho, estratégias de reprodução social), centro de tomada de decisão sobre estas práticas, o gerenciamento do estabelecimento familiar e o uso e manejo de seus recursos naturais. Caracteriza os referenciais teóricos produzidos por agricultores e pesquisadores/extensionistas e os saberes locais (e suas interações) relacionadas às práticas produtivas dos agricultores, questionando-se sobre as possíveis formas de diálogo e cooperação entre agricultores e pesquisadores/extensionistas com o objetivo de apoiar e desenvolver formas sustentáveis de produção familiar.

Linha 02: Mudança social, atores do desenvolvimento e dinâmica da organização no espaço rural

Estuda as atividades coletivas de agricultores familiares considerados na sua diversidade e as formas de organização formal e informal que apoiam suas atividades econômicas, sociais e culturais e que garantem a defesa de seus interesses. Identifica os arranjos institucionais para a gestão de bens comuns e de territórios comunitários refletindo sobre a participação da população nos empreendimentos coletivos e espaços públicos de discussão e negociação. Busca compreender a ação coletiva na esfera local. Estuda as imbricações entre ação pública e ação coletiva como processo de construção de novas competências e identidades sócio profissionais. Reflete sobre as políticas públicas e a atuação das organizações voltadas para o desenvolvimento rural. Analisa os métodos e formas de organização da pesquisa agropecuária e da extensão rural voltada para os agricultores familiares e as políticas e projetos de desenvolvimento relacionados bem como as dinâmicas territoriais e os impactos da mudança técnica e social.

Fonte: apresentação sobre a avaliação do MAFDS pela CAPES, em 2007.

Como já foi dito, a configuração do desenho curricular do curso é orientada de acordo com as linhas de pesquisa praticadas. E desde o reconhecimento do curso pela CAPES, em 2000, essa configuração, que pressupõe também a seleção de conteúdos, sofreu algumas mudanças, como é possível verificar no quadro seguinte sobre a evolução curricular do MAFDS de 2000 até 2009:

QUADRO 01 - Evolução do Desenho Curricular do MAFDS no Período de 2000-2009

Ano	Disciplinas obrigatórias										C.H. p/ pesquisa
2000	Agroecologia e Meio Biofísico (45h)	Epistemologia e metodologia científica (45h)	Redes sociais e economias locais (45h)	Inovações tecnológicas para agricultura familiar na Amazônia (45h)	Agricultura familiar e desenvolvimento sustentável (45h)	Bases metodológicas da para pesquisa-desenvolvimento rural (60h).	Realidade rural (180h)	Políticas Públicas e Projetos de Desenvolvimento Rural (45h)	Desenvolvimento de dissertação (200h).	Estágio docente (30h)	740h
2001	Meio Biofísico e agroecologia (45h)	Métodos qualitativos de pesquisa (45h)	Redes sociais e economias locais (45h)	Inovações tecnológicas para agricultura familiar na Amazônia (45h)	Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável (45h)	Bases metodológicas da pesquisa e desenvolvimento rural (45h).	Realidade rural (36h)	- Políticas Públicas e Projetos de Desenvolvimento Rural (45h). - Análise-diagnóstico de Sistemas Agrários (45h).	Desenvolvimento de dissertação (200h).	Estágio docente	581h
2002	Agroecologia e Meio Biofísico (60h)	Métodos qualitativos de pesquisa(45h)	Abordagens múltiplas: Redes sociais e economias locais (30h)	Inovações tecnológicas para agricultura familiar na Amazônia (45h)	Agricultura familiar e desenvolvimento sustentável (90h)	Bases metodológicas da pesquisa-desenvolvimento (45h)	Abordagens múltiplas: Enfoque sistêmico (30h)	Abordagens múltiplas: Políticas públicas (45h)	Desenvolvimento de dissertação (200h)	Estágio docente	620h
2003	Agroecologia e Meio Biofísico (60h)	Métodos qualit. de pesquisa/introd. ao pensamento sociológico (60h)	Agricultura familiar abordagens múltiplas: redes sociais e economias locais (105h)	Inovações tecnológicas para agricultura familiar na Amazônia (60h)	Desenvolvimento de dissertação (200h)	Estágio docente					515h
2004	Agroecologia e Meio Biofísico (60h)	Métodos qualit. de pesquisa/introd. ao pensamento sociológico (45h)	Agricultura familiar abordagens múltiplas: redes sociais e economias locais (30h)	Inovações tecnológicas para agricultura familiar na Amazônia (60h)	Análise diagnóstico de sistemas agrários (90h)	Desenvolvimento de dissertação (200h)	Estágio docente				515h
2005	Agroecologia (60h)	Métodos qualitativos de pesquisa (45h)	Agricultura familiar abordagens múltiplas: redes sociais e economias locais (75h)	Inovações tecnológicas para agricultura familiar na Amazônia (60h)	Análise diagnóstico de sistemas agrários (120h)	Desenvolvimento de dissertação (200h)	Estágio docente	Metodologia de pesquisa (15h)			605h
2006	Agroecologia e Meio Biofísico (60h)	Métodos qualit. de pesquisa/introd. ao pensamento sociológico (60h)	Agricultura Familiar Abordagens múltiplas 2- redes sociais e econômicas locais (30)	Análise diagnóstico de sistemas agrários (90h)	Abordagens múltiplas 1- enfoque sistêmico (30h)	Abordagens múltiplas 3- Políticas Públicas (30)	Tópicos especiais (teoria e prática interdisciplinar: oficina de pesquisa) (45h)	Desenvolvimento de dissertação (180h)	Estágio docente		555h
2007	Agroecologia (60h)	Agricultura Familiar Abordagens múltiplas 2- redes sociais e econômicas locais (30h)	Inovações tecnológicas para agricultura familiar na Amazônia (60h)	Análise diagnóstico de sistemas agrários(90h)	Métodos qualit. de pesquisa/introd. ao pensamento sociológico (60).	Abordagens múltiplas 1- enfoque sistêmico (30h)	Abordagens múltiplas 3- Políticas Públicas (30h)	Desenvolvimento de dissertação (200h)	Estágio docente		590h
2008	Agroecologia (60h)	Métodos qualit. de pesquisa/introd. ao pensamento sociológico (60h)	Abordagens múltiplas 2- redes sociais e econômicas locais (30h)	Inovações tecnológicas para agricultura familiar na Amazônia (60h)	Análise e diagnóstico de sistemas agrários (120h)	Abordagens múltiplas 1- enfoque sistêmico (30h)	Abordagens múltiplas 3- Políticas Públicas (30h)	Desenvolvimento de dissertação (200h)	Estágio docente		620h
2009	Agroecologia (45h)	Introdução ao pensamento sociológico (60h)	Enfoque sistêmico aplicado ao estudo da produção (45h)	Intervenção de desenvolvimento no espaço rural (60h)	Teoria e prática do conhecimento (60h)	Processos de trabalho, família e sociabilidade no espaço rural (45h)	Gestão e manejo de recursos naturais (45h)	Desenvolvimento de dissertação (200h)	Estágio docente		590h

Ano	Disciplinas Optativas*										Carga Horária Total
2000	Economia e manejo de recursos naturais (30).	A informação na área do desenvolvimento rural (30)	Contextos históricos culturais do campesinato (45)	Análise diagnóstico de sistemas agrários (45)	Produção de bovídeos (30)	Produção e manejo de pastagem (30).	Tópicos específicos (30).				240h
2001	Produção e manejo de pastagens (45h)	A informação na área do desenvolvimento (45h)	Economia e manejo de recursos naturais (45h)	Seminários Tópicos (45)	Produção de bovídeos (30)	AF, DS e antropologia (30)	Contextos históricos-culturais do campesinato (45)				285h
2002	Contextos históricos culturais do campesinato (45h)	Estudo dirigido (30)	Tópicos especiais (30)	Políticas públicas e projetos de desenvolvimento rural (45).	Educação Rural (45).						195h
2003	Agriculturas familiares, desenvolvimento sustentável e antropologia (45h)	Políticas públicas e projetos de desenvolvimento rural (45h)	Contextos históricos e culturais do campesinato (45)	Tópicos especiais (teoria e prática interdisciplinar: oficina de pesquisa) (30)	A informação na área do desenvolvimento (45).	AF, DS e antropologia (30)	Tópicos especiais: teoria e prática interdisciplinar. (45)				285h
2004	Contextos históricos e culturais do campesinato (45h)	Educação Rural (45h)	Leitura dirigida – Projeto de Pesquisa para a Dissertação (45h)	Agriculturas familiares, desenvolvimento sustentável e antropologia (45h)	Tópicos especiais (teoria e prática interdisciplinar: oficina de pesquisa) (45h)						225h
2005	Planejamento e desenvolvimento regional (45)	Estatística (45h)	Contextos Históricos e Culturais do Campesinato (45)	Educação Rural. (45)	Ação coletiva no Espaço Rural (60h)						240h
2006	Políticas públicas e projetos de desenvolvimento sustentável (45h)	Contextos históricos e culturais do campesinato (45h)	Manejo de sistemas agroflorestais (45h)	Inovações tecnológicas para agricultura familiar na Amazônia (60h)	Educação Rural (45).	Metodologia de pesquisa (15).					255h
2007	Manejo de sistemas agroflorestais (45h)	Ação coletiva no espaço rural (60h)	Manejo e controle ecológico de insetos-praga (45h)	Tópicos especiais (Teoria e Prática Interdisciplinar: oficina de pesquisa). (45)	Métodos alternativos de controle de doenças de plantas (45h)	Biologia e Manejo de abelhas indígenas sem Ferrão (45h)	Contextos Históricos e Culturais do Campesinato (45h)				340h
2008	Manejo de sistemas agroflorestais (45h)	Sistema de criação na agricultura familiar (45h)	Etnobotânica aplicada (60h)	Manejo e controle ecológico de insetos-praga (45h)	Métodos alternativos de controle de doenças de plantas (45h)	Tópicos especiais (45h)					285h
2009	Sistemas agroflorestais (45h)	Ação coletiva no espaço rural (60h)	Organizações camponesas e patronais rurais no Brasil (60h)								165h

Fonte: trabalho de campo 2011-2012.

*Os discentes cursaram no mínimo duas disciplinas optativas.

Entre as disciplinas obrigatórias ofertadas, no quadro acima, estão algumas (em negrito) que são direcionadas mais especificamente para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, da dissertação e que estão descritas no quadro abaixo:

QUADRO 02 - Disciplinas obrigatórias voltadas para a pesquisa no período de 2000-2009

Ano	Disciplinas obrigatórias voltadas para subsidiar a pesquisa dos egressos					Carga Horária Total
2000	Epistemologia e metodologia científica (45h)	Bases metodológicas da pesquisa-desenvolvimento (60h).	Desenvolvimento de dissertação (200h).	-	-	305h
2001	Métodos qualitativos de pesquisa/introdução ao pensamento sociológico (45h)	Bases metodológicas da pesquisa-desenvolvimento (60h).	Desenvolvimento de dissertação (200h).	-	-	305h
2002	Métodos qualitativos de pesquisa (45h)	Bases metodológicas da pesquisa-desenvolvimento (60h)	Desenvolvimento de dissertação	-	-	305h
2003	Métodos qualitativos de pesquisa/introdução ao pensamento sociológico (45h)	Desenvolvimento de dissertação (200h)	-	-	-	245h
2004	Métodos qualitativos de pesquisa/introdução ao pensamento sociológico (45h)	Análise diagnóstico de sistemas agrários (90h)	Desenvolvimento de dissertação (200h)	-	-	335h
2005	Métodos qualitativos de pesquisa/introdução ao pensamento sociológico (45h)	Análise diagnóstico de sistemas agrários (90h)	Desenvolvimento de dissertação (200h)	-	-	335h
2006	Métodos qualitativos de pesquisa/introdução ao pensamento sociológico (45h)	Análise diagnóstico de sistemas agrários (90h)	Abordagens múltiplas 1- enfoque sistêmico (30h)	Tópicos especiais (teoria e prática interdisciplinar: oficina de pesquisa) (45h)	Desenvolvimento de dissertação (200h)	410h
2007	Análise diagnóstico de sistemas agrários(90h)	Abordagens múltiplas 1- enfoque sistêmico (30h)	Desenvolvimento de dissertação (200h)	-	-	320h
2008	Métodos qualitativos de pesquisa/introdução ao pensamento sociológico (45h)	Análise diagnóstico de sistemas agrários (90h)	Abordagens múltiplas 1- enfoque sistêmico (30h)	Desenvolvimento de dissertação (200h)	-	365h
2009	Introdução ao pensamento sociológico (60h)	Enfoque sistêmico aplicado ao estudo da produção (45h)	Teoria e prática do conhecimento (60h)	Desenvolvimento de dissertação (200h)	-	365h

Fonte: pesquisa de campo 2011-2012.

Como é possível perceber, houve aumento na carga horária destinada às disciplinas que subsidiam o desenvolvimento das pesquisas, no âmbito do MAFDS, a partir de 2004. Tendo um salto de 305h, em 2000, para 365h, em 2008 e 2009, isto representa um aumento de 60h. Contudo, para um curso que pretende formar, sobretudo, pesquisadores que fortaleçam o campo da agricultura familiar essa carga horária precisaria ser maior, tendo em vista que o próprio tempo de dois anos destinados ao mestrado já influencia diretamente na qualidade das

pesquisas, as quais em alguns casos precisariam de mais tempo para o amadurecimento teórico e pesquisa de campo ou a pesquisa deve iniciar a partir das primeiras disciplinas.

6.2 – As trajetórias formativas específicas dos egressos.

As trajetórias formativas específicas dos egressos estão relacionadas as suas vinculações específicas nas linhas de pesquisa, encaminhadas pelos docentes-pesquisadores, adotadas pelo MAFDS, as quais foram sendo redimensionadas. Isso quer dizer que cada egresso teve um percurso diferente de acordo com suas escolhas por linha de pesquisa, isto é, por ocasião das suas escolhas por determinadas disciplinas específicas. Em tese, essas diferentes escolhas foram responsáveis por conferir aos egressos perfis diferenciados dentro de um mesmo curso (MAFDS), pois orientaram o desenvolvimento dos temas de suas pesquisas.

6.2.1 – Atividades, disciplinas e temas mais relevantes para o desenvolvimento da pesquisa na visão dos egressos.

No que diz respeito ao desenvolvimento de atividades mais significativas na formação dos egressos, os mesmos poderiam marcar até duas alternativas, sendo que 30%, 14 (quatorze) egressos, responderam que as atividades referentes às pesquisas de campo foram mais significativas, em seguida foi o desenvolvimento da dissertação com 26%, 12 (doze) egressos. As disciplinas obrigatórias aparecem com 23% das respostas, 11(onze) egressos, enquanto que a experiência em grupo de pesquisa do orientador (a) obteve apenas 13%, ou seja, 6 (seis) egressos.

Apesar de as disciplinas optativas estarem voltadas a reforçar as pesquisas dos egressos de acordo com as suas respectivas temáticas, elas foram escolhidas por apenas 8% dos egressos como atividade mais importante na formação dos mesmos.

TABELA 11 - Atividades curriculares mais significativas para a formação dos egressos em estudo (2000-2009)

Atividades mais significativas	Quantidade	Percentual (%)
Pesquisa de campo	13	30
Experiência em grupo de pesquisa do orientador (a)	7	16
Disciplinas obrigatórias	10	23
Disciplinas optativas	4	9
Desenvolvimento da dissertação	10	23
Outros	0	0
Total	44	100

Fonte: Dados do questionário aplicado aos egressos em 2011/2012.

Com relação às disciplinas consideradas relevantes para o desenvolvimento da pesquisa dos egressos, a disciplina mais citada foi a de Métodos qualitativos de pesquisa/Introdução ao Pensamento Sociológico com 33%, 13 (treze) respondentes, depois com 13%, 5 (cinco) respostas, foi a disciplina Agricultura Familiar abordagens Múltiplas: Redes Sociais e Economias Locais. A disciplina Contexto Histórico do Campesinato teve 10% das respostas, 4 (quatro) egressos, e a disciplina de Enfoque Sistemático Aplicado ao Estudo da Produção Familiar foi citada por 8% dos egressos, 3(três) respostas, apesar de ter sido destacada por vários egressos por possibilitar um olhar mais abrangente sobre a realidade rural, principalmente pelos egressos entrevistados.

TABELA 12 - Disciplinas relevantes para o desenvolvimento da pesquisa dos egressos em estudo (2000-2009)

Disciplinas relevantes para a pesquisa	Quantidade	Percentual (%)
Agricultura familiar e Desenvolvimento Sustentável (ob)	1	2
Sistemas de Produção Agrárias	1	2
Intervenção de Desenvolvimento (op)	1	2
Ecologia Florestal (op)	1	2
Diagnósticos de Sistemas Agrários	1	2
Manejo de sistemas agroflorestais	1	2
Enfoque sistêmico aplicado ao estudo da produção familiar	1	2
Manejo dos Recursos Naturais (ob)	1	2
Educação Rural (op)	2	5
Inovações tecnológicas para a agricultura familiar na Amazônia (Ob e op)	2	5
Agroecologia (ob)	2	5
Processos de trabalho, família e sociabilidade no espaço rural (ob)	2	5
Ação Coletiva (op)	3	7
Contexto Histórico do Campesinato (op)	4	10
Agricultura Familiar Abordagens Múltiplas: Redes Sociais e Economicas Locais, políticas públicas (ob)	6	14
Métodos qualitativos de pesquisa/Introdução ao pensamento sociológico (ob)	13	31
Total	42	100

Fonte: Dados do questionário aplicado aos egressos em 2011/2012.

A tabela acima evidencia a importância de uma formação norteada pelos fundamentos do exercício da pesquisa, indispensáveis ao desenvolvimento profissional dos egressos.

A dissertação constitui a materialização do processo de formação subsidiado do começo ao fim pela pesquisa. Portanto, a pós-graduação em nível de mestrado tem no desenvolvimento da dissertação a possibilidade de formar pesquisadores a partir da própria prática de pesquisa. Contudo, essa experiência não deve ter fim em si mesmo, apenas como condição para titulação, mas ser consequência e resultado de uma trajetória acadêmica norteada pela “pesquisa como princípio formativo” (DEMO, 1992), ou seja, orientador e dinamizador do processo de ensino e aprendizagem, bem como de sua atuação profissional de forma reflexiva, crítica e criativa.

6.2.2 – Estágio docente

O estágio docente tornou-se obrigatório para todos os discentes do MAFDS, principalmente para os que recebem bolsa da CAPES. Contudo, nem todos os discentes realizaram esse estágio como pode ser verificado na tabela abaixo. Dos 25 (vinte e cinco) egressos que responderam o questionário de pesquisa, 18 (dezoito) realizaram o estágio docente e 7 (sete) não o realizaram.

TABELA 13 - Estágio docente cursado pelos egressos no período de 2000-2009

TURMA	AMOSTRA	ESTÁGIO DOCENTE	
		SIM	NÃO
2000	3	2	1
2001	2	0	2
2002	1	1	0
2003	2	2	0
2004	3	3	0
2005	2	1	1
2006	3	2	1
2007	5	4	1
2008	0	0	0
2009	4	3	1
TOTAL	25	18	7

Fonte: Dados do questionário aplicado aos egressos em 2011/2012.

6.3- A situação para cursar o mestrado e as impressões sobre a formação e o curso na visão dos egressos

A respeito da situação dos egressos para cursar o mestrado, a maior parte, 68% (17 egressos), teve o auxílio de bolsa para o custeio da pesquisa, com tempo máximo de dois anos. Realizaram a pesquisa com vínculo empregatício e recebendo os vencimentos 20%, isto é, 5 egressos; com bolsa mais vencimentos 8%, 2 egressos. E 4% (1 egresso) realizou sua pesquisa recebendo bolsa e realizando consultorias.

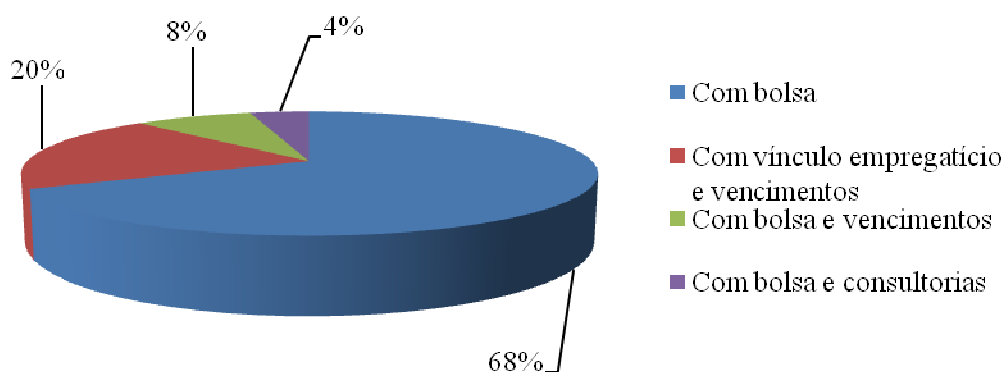


FIGURA 05 - Gráfico referente à situação para cursar o mestrado dos egressos em estudo do MAFDS (2000-2009)

A oferta de bolsas de estudo no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é fundamental para garantir a dedicação exclusiva dos discentes ao desenvolvimento das pesquisas.

No que se refere à relação existente entre o perfil profissional proposto pelo MAFDS e as exigências do mundo do trabalho, 100% dos respondentes, 25 (vinte e cinco) dos egressos, responderam que a proposta formativa do curso está adequada ao perfil profissional requerido pelo mundo do trabalho.

Os dados evidenciam uma avaliação positiva do curso por parte dos egressos, principalmente quando se trata da adequação da formação ao que é cobrado dos egressos pelo mundo do trabalho. Essa avaliação está associada, sobretudo, a inserção profissional dos egressos, a qual é tratada no capítulo seguinte.

7 FORMAÇÃO EM PESQUISA E MUNDO DO TRABALHO

Esse capítulo foi construído tendo como base o seguinte questionamento: Quais os campos de inserção e atuação profissional dos egressos do curso de Mestrado no mundo do trabalho? Embora, as inserções profissionais dos egressos sejam bem diversificadas, quase que a totalidade está vinculada ao campo da agricultura familiar.

7.1 A inserção profissional dos egressos no mundo do trabalho: para onde foram e o que estão fazendo?

O gráfico abaixo representa a inserção profissional dos egressos de forma geral, ou seja, independente do campo de atuação profissional, a fim de mostrar o nível de absorção de mestres pelo mundo do trabalho. O gráfico 06 mostra um resultado bem satisfatório com 23 egressos inseridos no mundo do trabalho após a titulação, e 2 sem atividade profissional.

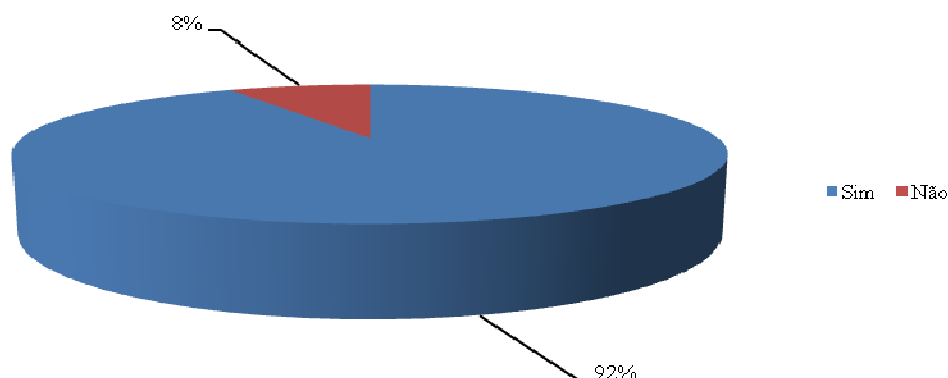


FIGURA 06 - Gráfico referente ao desenvolvimento de atividade profissional após o mestrado dos egressos em estudo do MAFDS (2000-2009)

De acordo com o gráfico, dos 25 egressos participantes nessa pesquisa, apenas dois não desenvolviam atividade profissional com vínculo empregatício, pois estavam cursando o doutorado. Esse dado evidencia um ótimo percentual de egressos inseridos no mundo do trabalho.

O dado seguinte é significativo para o estudo ao mostrar que 18 egressos desenvolvem atividade profissional fazendo uso da pesquisa como um importante

instrumento de trabalho para o seu desenvolvimento profissional. Quatro egressos exercem atividade profissional sem uso da pesquisa e um egresso não respondeu.

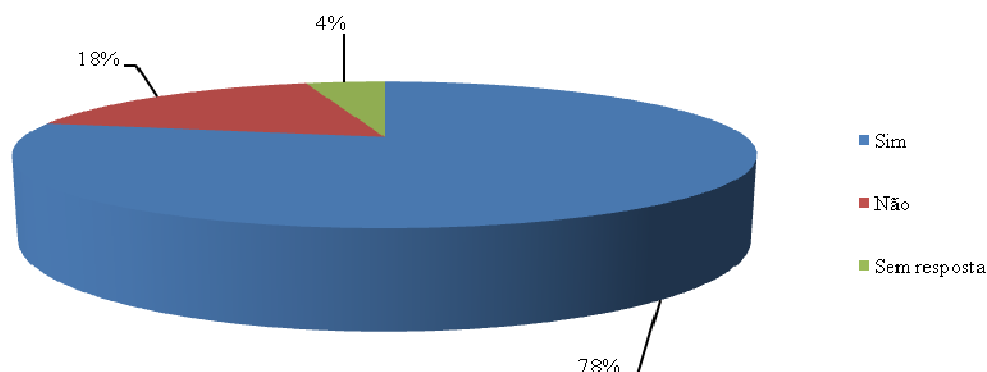


FIGURA 07 - Gráfico referente à atividade profissional envolvendo pesquisa após o mestrado dos egressos em estudo do MAFDS (2000-2009)

Como é possível visualizar através do gráfico abaixo, a maioria, 19 (dezenove) egressos envolvidos na pesquisa desenvolvem suas atividades profissionais no próprio estado do Pará, sendo que desse percentual metade exerce sua atividade profissional no município de Belém, capital do estado. Esse dado é favorável para o desenvolvimento e fortalecimento da agricultura familiar em nível de estado, sendo este um importante objetivo do MAFDS. Um egresso atua no Amazonas, três estão no Maranhão, um atua em Pernambuco e um egresso está atuando no estado de Sergipe.

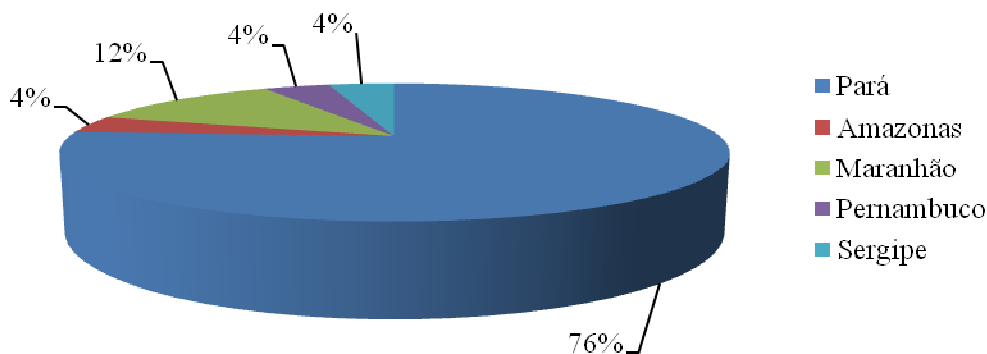


FIGURA 08 - Gráfico referente ao lugar de inserção e atuação profissional dos egressos em estudo do MAFDS (2000-2009)

No que diz respeito às inserções profissionais em campos mais específicos, a tabela seguinte é bem diversificada. Essa característica já foi mostrada por estudos, em especial o de Velloso (2004), que tratam sobre o mestrado, ao mostrar que apesar de formar quadros de pesquisadores e docentes para atuar em nível superior, essa não tem sido a única possibilidade de inserção profissional, como está demonstrado na tabela, embora, o número de egressos voltados para o ensino-pesquisa seja significativo, pois 15% dos egressos desenvolviam atividades de ensino-pesquisa, e 15% desenvolviam atividades com Ensino-pesquisa-extensão, e o maior percentual, 23% dos egressos, desenvolvia atividades de pesquisa institucional.

TABELA 14 - Inserção profissional após o mestrado dos egressos em estudo (2000-2009)

Inserção	Quantidade	Percentual (%)
Extensão-pesquisa	1	4
Ensino Superior	2	8
Consultoria	2	8
Outros (Consultoria/Assessoria técnica)	3	12
Ensino-pesquisa	4	15
Ensino-pesquisa-extensão	4	15
Serviço público/administração	4	15
Pesquisa institucional	6	23
Total	26	100

Fonte: Dados do questionário aplicado aos egressos em 2011/2012.

Entre outros resultados, Velloso (2004, p.591) conclui em seu estudo que “a atuação numa ampla diversidade de segmentos ocupacionais é sem dúvida, a expressão que melhor resume o destino profissional de mestres titulados no país”.

Atenção deve ser dada ao fato de que, embora, as inserções e atuações profissionais sejam diversificadas, o resultado na tabela acima e na tabela abaixo mostra que parte considerável dos egressos da pesquisa, 11 (onze), atua na academia/universidade. Isso requer também uma maior preocupação com a qualidade da formação voltada para a docência enquanto intervenção na própria formação de novos profissionais para o desenvolvimento rural.

Embora a pesquisa seja um importante instrumento de qualificação e desenvolvimento profissional, ela não possibilita por si mesma, elementos que possam dar conta da atuação docente, necessitando de conhecimentos pedagógicos necessários ao processo de ensino e aprendizagem dos discentes de qualquer curso preocupado

também com a atuação docente para o fortalecimento da Educação do Campo no estado.

Mesmo os que não atuam regularmente na academia, 14 (quatorze), tem esse campo como possibilidade de exercício profissional.

TABELA 15 - Atuação profissional na academia após o mestrado dos egressos em estudo (2000-2009)

Atuação dos egressos	Quantidade	Percentual (%)
Atua na academia	11	44
Não atua na academia	14	56
Total	25	100

Fonte: Dados do questionário aplicado aos egressos em 2011/2012.

Velloso (2004) ressalta que em várias das áreas estudadas o mestrado continua tendo a originária função de aperfeiçoar docentes para o ensino superior; em outras, tem cumprido predominantemente o papel de preparar quadros para outros setores da vida social, como para a administração pública e para empresas públicas e privadas. Com efeito, os dados indicam que nas áreas básicas o principal destino profissional dos mestres é a academia, ao passo que, nas demais, é o trabalho fora da academia.

Os resultados da pesquisa de Velloso (2004) sobre o destino profissional de mestres e doutores no país evidenciam e sugerem que os mestrados acadêmicos, geralmente de caráter terminal, de fato formam para uma variada gama de atividades profissionais, sendo que a academia representa apenas uma delas, e é dominante somente no grande grupo das Áreas Básicas²¹.

O estudo também revela que os mestres formados pelos cursos de pós-graduação são absorvidos em menor número pela academia/Universidades e em maior número pelo mercado, já o contrário acontece com a inserção profissional de doutores, como é enfatizado por Oliveira e Weber (2002, p. 116):

Sendo a qualificação para a docência universitária uma das principais finalidades da política de titulação ao nível da pós-graduação – se não a principal, os resultados da pesquisa sugerem que, na área de Agronomia, essa política vem tendo êxito e explica porque a academia vem absorvendo, relativamente, mais doutores do que mestres, e o contrário, mais mestres do que doutores.

²¹No estudo de Velloso (2004) as Áreas Básicas fazem referência aos seguintes cursos: Agronomia, Bioquímica, Física, Geociências, Química e Sociologia.

Contudo, os resultados das inserções profissionais dos egressos mostram uma diferença muito pequena entre os que atuam na academia e os que não estão atuando.

No que diz respeito à coerência entre a área de formação e a inserção e prática profissional dos egressos, 24 (vinte e quatro), 96%, responderam que atuam na área para a qual foram formados e 1 (um) egresso, 4%, já atuou na área. Esse dado reforça a avaliação positiva sobre o curso, além de significar sua importância para o fortalecimento da agricultura familiar na região.

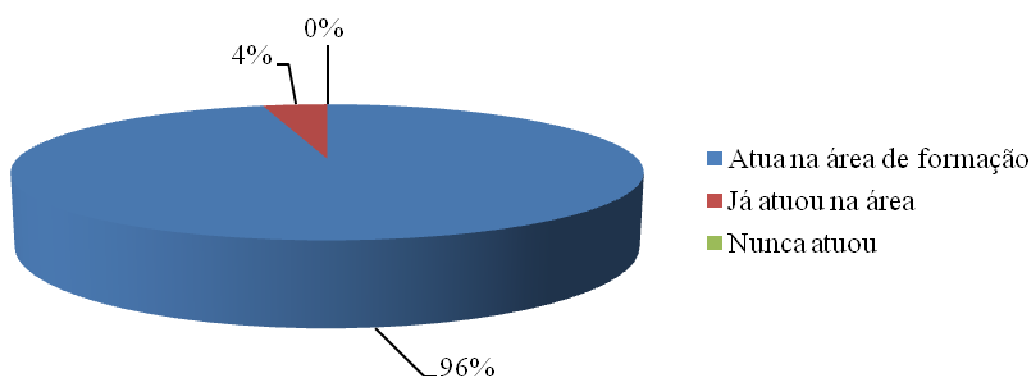


FIGURA 09 - Gráfico referente à relação da atividade profissional com o mestrado dos egressos em estudo do MAFDS (2000-2009)

O mestrado constitui uma etapa fundamental enquanto credencial para o ingresso no doutorado e em seguida no pós-doutorado. Contudo, o dado seguinte é indicativo de que em muitos casos o mestrado pode ser considerado de “caráter terminal” Velloso (2004), embora, de acordo com o gráfico 11, 64%, 16 (dezesesseis), dos egressos tenham respondido que possuem o interesse em cursar o doutorado algum dia. Mas, apenas 12%, 3 (três) egressos já são doutores e 24%, 6 (seis) ainda estão cursando o doutorado.

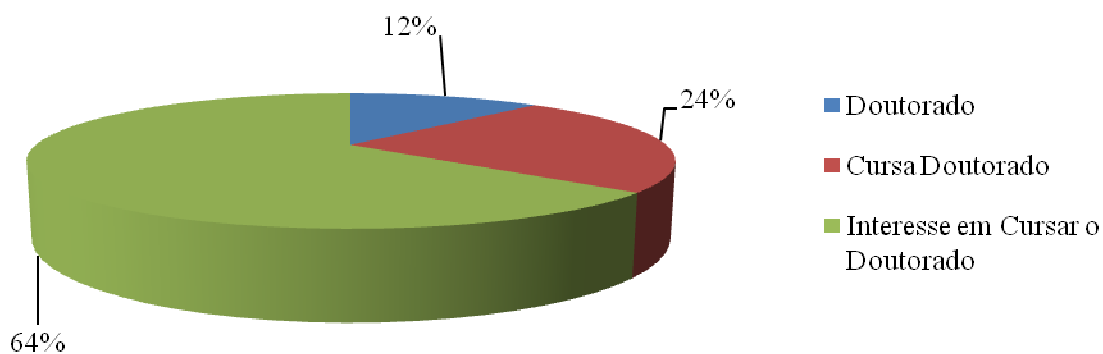


FIGURA 10 - Gráfico referente à continuidade da pós-graduação dos egressos em estudo do MAFDS (2000-2009)

A partir dos dados levantados sobre a inserção dos egressos no mundo do trabalho, verificou-se que há oportunidades de trabalho para os titulados, sobretudo, na própria capital do estado. E a maioria das atividades desenvolvidas pelos egressos envolve pesquisa.

8 A INFLUÊNCIA DA PESQUISA NA PRÁTICA PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO MAFDS

A elaboração do último capítulo foi norteada pela seguinte inquirição: Como a experiência em pesquisa, durante a formação, influencia a prática profissional dos egressos do MAFDS/UFPA?

Para desenvolver esse capítulo foram entrevistados cinco egressos com trajetórias acadêmico-profissionais distintas, sendo três mulheres e dois homens, com as seguintes trajetórias:

QUADRO 03 - Trajetórias acadêmico-profissionais dos egressos entrevistados

EGRESSOS	SEXO	TRAJETÓRIA
E1	M	Agronomia-FCAP/DAZ/MAFDS/Pesquisa
E2	F	Agronomia-UFPA/MAFDS/Doutorado
E3	M	Ciências Sociais/MAFDS/Pesquisa
E4	F	Licenciatura em Ciências Agrárias-UFPA/MAFDS/Pesquisa-Desenvolvimento
E5	F	Agronomia-UFPA/MAFDS/Ensino-pesquisa-extensão

Fonte: trabalho de campo-2012.

Como é possível verificar através das trajetórias acima destacadas, todos os egressos entrevistados desenvolvem atividades que envolvem pesquisa, seja pesquisa em universidade, em outra instituição de pesquisa e/ou pesquisa para subsidiar ações de desenvolvimento. É importante mencionar também que as atividades de todos os egressos entrevistados estão vinculadas ao campo da Agricultura Familiar.

8.1 O olhar dos egressos sobre a formação: como a pesquisa influencia na prática profissional dos egressos?

Como a experiência em pesquisa abordada no presente trabalho está situada em um processo formativo direcionado ao campo profissional do desenvolvimento rural, com foco na agricultura familiar, a questão sobre a socialização primária dos egressos - história familiar - se impôs como uma necessidade.

Partindo do pressuposto de que a identidade segundo Silva (2000) “[...] é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo”,

ou seja, é uma construção a partir das diferentes interações sociais que experimentamos durante toda a vida, ela tem um ponto de partida específico para cada indivíduo da sociedade.

Nesse caso, a família tem grande importância enquanto referência primeira na definição das identidades sociais e profissionais dos egressos. Nesse sentido, é possível inferir que os mesmos mobilizam também alguns elementos de suas bagagens socioculturais durante o desenvolvimento da pesquisa. “Se as identidades sociais são produzidas pela história dos indivíduos, elas também são produtoras de sua história futura” (DUBAR, 2005, p. 94).

A importância da família (socialização primária) na construção da socialização profissional dos indivíduos é demonstrada por Gomes (1994) ao considerar que tanto a trajetória de vida, quanto a trajetória de trabalho de cada indivíduo depende, em grande medida, das experiências particulares socializadas junto a família, ou seja, no interior do grupo doméstico.

Embora essa referência não tenha sido citada de forma direta por todos os egressos durante as entrevistas, ficou evidente para mim que o fato desses egressos terem ligação familiar (socialização primária) com o seguimento da agricultura familiar ou mesmo vínculo a partir de experiência profissional (socialização secundária) em determinado momento da vida, faz com que desenvolvam uma sensibilidade maior ao trabalhar com esse público em suas dissertações. A relação direta ou indireta dos egressos com a agricultura familiar pode ser verificada nas seguintes falas de E1 e E2:

Eu sempre estive envolvido na agricultura. A minha família tem tradição na agricultura. [...] como vim de uma família de pequena produção resolvi seguir. Eu gosto muito de trabalhar com a agricultura familiar, eu me sinto realizado. (E1).

[...] meus pais são da roça. Fui criada com a ideia de que é legal ter uma roça. Meu avô materno não teve terra. (E2).

O mesmo vínculo com a Agricultura Familiar pode ser verificado na fala de E4:

Eu sou de uma família de agricultores. Aos sete anos fui estudar na cidade por falta de escola no campo. Até hoje meu pai mora no lote. Tem todo um acúmulo histórico da agricultura, e toda a minha família paterna são agricultores familiares. Agricultores que vivem

até hoje da agricultura. E parte da minha família materna que vive no Maranhão também vive até hoje da agricultura. (E4).

A referência familiar citada por E2 refere-se a uma das motivações para que a mesma optasse por cursar Agronomia, embora, esse curso não tenha sido sua primeira opção, observa-se a necessidade de buscar um sentido relacionado à história familiar para a escolha do curso de graduação, mas também levando em consideração suas próprias motivações. A formação no curso de agronomia levou a egressa a optar pelo MAFDS como continuidade de sua formação na graduação.

Contudo, não se deve perder de vista o duplo movimento da socialização enfatizado por Dubet e Martuccelli (1997, p. 241) em que “[...] uma sociedade se dota de atores capazes de assegurar sua integração e de indivíduos, de sujeitos suscetíveis de produzir uma ação autônoma”. Essa perspectiva é defendida também por Dubar (2005), o qual defende a socialização tanto como um processo biográfico de incorporação das disposições oriundas da família, quanto do conjunto dos sistemas de ação que os indivíduos percorrem no decorrer de sua vida.

A reflexão centrada na experiência em pesquisa durante o processo formativo do curso do MAFDS suscitou a curiosidade em saber qual é a compreensão que os egressos entrevistados possuem sobre pesquisa. Nesse, sentido eles foram instigados a pensar sobre a definição do que é pesquisa, tendo em vista a sua importância para o desenvolvimento profissional dos egressos. Observe as falas abaixo:

A pesquisa é de extrema importância não só para a agricultura, mas em qualquer atividade. [...] A pesquisa tem que preparar gente da Amazônia, temos que dar oportunidade para as pessoas daqui. A pesquisa é um processo, é um processo lento, mas muito importante. (E1).

Pesquisar é você perceber uma situação e explicar por que e como ela acontece. Como e por que devem andar juntos. Mesmo que você não trabalhe diretamente com a pesquisa, você sempre vai tá pesquisando. A pesquisa anda com você no seu olhar, você sempre vai está atuando e refletindo sobre aquilo ali. (E2).

Ainda com relação à pesquisa E4 discorre que,

Pesquisa pra mim é essencial pra você fazer uma leitura não romantizada do que realmente acontece ou do que deixa de acontecer, seja em que área for. A pesquisa é fundamental porque quando você decide estudar algo você tira todos os seus

pressupostos, os seus achismos, principalmente quando você trabalha com a pesquisa qualitativa. Percepção foi a abordagem da minha dissertação. É uma coisa que choca porque tendemos a considerar a percepção do outro a partir da nossa. E por isso, pesquisa tem de ser contínua. A pesquisa tem de ser continuada para que a gente se aproxime do real, e em termos de desenvolvimento sobre o rural, que a gente chegue mais perto dessa realidade, e de propostas mais efetivas para os agricultores. (E4).

Para E1 e E4, pesquisa tem caráter de continuidade, isto é, de processo. De acordo com E4, a forma de perceber o outro é uma contribuição da pesquisa.

Ao adentrar na abordagem da experiência, propriamente dita, de pesquisa dos egressos, evidenciou-se a importância e influência da mesma sobre as práticas profissionais, mesmo quando essas práticas não estão vinculadas diretamente à pesquisa.

De antemão, a abordagem sociológica e de valor social das pesquisas foi bastante ressaltada pelos egressos como fator diferencial que tem influenciado em suas condutas enquanto profissionais inseridos, em sua maioria, no campo do desenvolvimento rural. Penso que isso por si só, já é indicativo de mudança qualitativa no perfil profissional dos egressos do MAFDS.

8.1.1 A importância da pesquisa na atividade profissional dos egressos

Independentemente da área de formação inicial dos egressos e de suas atividades profissionais, a pesquisa funciona como um importante instrumento para o desenvolvimento profissional de forma permanente. Essa inferência é, sobretudo, corroborada pelos egressos entrevistados ao serem questionados sobre a influência da pesquisa em suas práticas profissionais enquanto práticas reflexivas, como mostram as falas abaixo:

[...] O mais importante é ouvir as pessoas mesmo não concordando com elas, depois você faz a sua reflexão. Quando o agricultor diz algo ele tem motivo pra isso. [...] Essa visão que adquiri é decorrente do acúmulo das experiências que tive com a pesquisa. (E1).

A experiência de pesquisa faz a gente problematizar tudo o que a gente tá vivendo, você doma o seu olhar. [...] A questão da formação crítica pela pesquisa é maior quando envolve pessoas. A pesquisa como desenvolvemos (no mestrado), em que as pessoas são elementos da pesquisa, fica complexa. E isso faz com que sejamos mais críticos. (E2).

[...] Consigo fazer uma leitura mais contextualizada hoje. O processo de pensar o objeto e de refletir, entender as estratégias com certeza são heranças fortes da pesquisa no mestrado. (E4).

[...] A minha visão mudou muito; pra pensar (reflexão), formular projetos de pesquisa; enfim, a minha referência foi o mestrado. (E5).

Todos os egressos entrevistados reconhecem a influência da pesquisa em suas atividades de estudo e de trabalho no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas reflexivas. De forma direta ou indireta foi ressaltada a contribuição da abordagem mais sociológica, presente na proposta formativa do curso, para a constituição de uma visão mais crítica, pois ao serem confrontados a interpretar as práticas e os contextos dos agricultores precisam mobilizar seus conhecimentos empíricos e teóricos, o que exige grande esforço reflexivo, principalmente quando não se está familiarizado com o exercício da pesquisa sistemática.

De acordo com Demo (2011, p. 15) a atitude de refletir de forma cotidiana “não pode ser vista como algo que cabe num momento e noutro não, ou em certos ambientes especiais, mas como típica atitude, que faz parte de nossa maneira de ser e ver permanentemente”.

O olhar crítico e o exercício da reflexividade proporcionado pela atividade de pesquisa enfatizada tanto por Demo (2011), quanto por Freire (1996) é relatado pela quarta egressa entrevistada,

Algo que eu considero importantíssimo foi olhar um objeto como pesquisadora e não como sujeito participando com um olhar romantizado. [...] Pensava sobre uma série de questões e elementos que me faziam refletir para além do que é palpável, como de aspectos políticos e a questão cultural dos agricultores. E que me fizeram refletir e ter um olhar diferenciado para um mesmo objeto em contextos diferentes. (E4).

O trabalho de reflexão, que está no centro das competências, depende do *habitus*, pois o controle reflexivo da ação, a conscientização passa pela implementação de esquemas de pensamento, os quais permitem a abstração, o relacionamento, a comparação, o raciocínio e a conceitualização, ou seja, constituem a inteligência do sujeito (PERRENOUD, 1999).

Quando a egressa entrevistada menciona “olhar um objeto como pesquisadora” está ressaltando a importância de um olhar crítico sobre o objeto de estudo em oposição a um olhar ingênuo, associado ao olhar do sujeito envolvido na situação de

estudo. Essa postura crítica desenvolvida durante a pesquisa é percebida também pelo exercício de abstração e reflexão necessário para que a mesma pudesse fazer suas comparações, isto é, estabelecer as devidas conexões entre o que ela já sabia e o que precisava saber e/ou conhecer, tendo como suporte o seu acúmulo teórico.

8.1.2 A pesquisa a partir da relação orientador-orientando

O desenvolvimento da pesquisa tem valor estratégico enquanto formação profissional na medida em que busca estimular no aluno (orientando) a sua autonomia e a compreensão de si mesmo como o sujeito (autor) da produção de conhecimento. Dessa forma, é necessário que o formando se assuma como sujeito da produção do saber, assim como entenda que o ensinar não é *transferir conhecimento*, e sim possibilitar as condições necessárias para a produção e/ou a construção de conhecimentos (FREIRE, 1996). É importante ressaltar que é na relação entre professor e aluno que essas condições são forjadas, a fim de que ambos se reconheçam como sujeitos no processo de construção da pesquisa de forma dialógica. Dessa forma, o processo de orientação “[...] não se trata de um processo de ensinamento instrucional, de um conjunto de aulas particulares, mas de um diálogo em que as duas partes interagem, respeitando a autonomia e a personalidade de cada uma (SEVERINO, 2007, p. 234)”.

Os depoimentos que seguem abaixo revelam boas relações entre orientadores e orientandos, evidenciam a postura dos orientadores enquanto mediadores do processo de pesquisa e os orientandos como sujeitos ativos do processo a partir do desenvolvimento da autonomia dos mesmos. É importante ressaltar que essa autonomia está diretamente relacionada a aprendizagem através do fazer e da instrução baseada no ensino prático reflexivo proposto por Schön (2000).

O meu orientador era aberto ao diálogo isso é muito interessante. Foi um desafio muito grande. Tanto aprendi quanto ensinei. Foi construída uma amizade para além do aspecto profissional. (E1).

O tema foi uma descoberta pra mim e pra ele, eu procurava bibliografia e apresentava e ele também. Construímos juntos a dissertação e foi uma descoberta para os dois. A relação sempre foi com muita liberdade, e isso foi muito importante para o trabalho. [...]

O meu orientador não impôs, ele apenas sugeriu. [...] Tinha receio, mas me sentia muito a vontade. (E2).

Foi uma experiência boa. O diálogo com o orientador foi fácil porque ele era a favor da pesquisa. (E3).

[...] Foi um processo extremamente rico de aprendizado, ele me dava tempo e liberdade para refletir. Ele sempre me instigava para trazer elementos da minha realidade, para trazer minha experiência para o lugar onde tínhamos como objeto de estudo. (E4).

O depoimento do primeiro e do segundo egresso mostra a consciência sobre a aprendizagem mútua a partir da relação professor-aluno, apesar de suas diferenças, o que nos remete as palavras de Freire (1996, p. 25), pois “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

No que diz respeito especificamente ao exercício e desenvolvimento da autonomia durante a pesquisa a segunda e a quarta egressa destacam de forma mais clara através da palavra “liberdade”, isto é, liberdade para refletir e conduzir o processo de pesquisa em parceria com seus orientadores. Nessa perspectiva o orientador é entendido como um *educador*, pois a verdadeira relação educativa necessita de um trabalho conjunto, com o crescimento tanto do orientando quanto do orientador, possibilitando uma interação dialética em que esteja ausente qualquer forma de opressão ou submissão (SEVERINO, 2007).

8.1.3 As contribuições do enfoque sistêmico na formação

Como estou tratando sobre a contribuição da pesquisa na prática profissional dos egressos achei pertinente ouvir a impressão dos egressos sobre a abordagem sistêmica, a qual além de ser ministrada como uma disciplina do curso consiste em pressuposto teórico-metodológico presente na proposta formativa do MAFDS. Assim, registramos o seguinte relato:

Mesmo na graduação, que era muito cartesiana, eu já tinha essa visão da abordagem sistêmica, só não sabia que se tratava de abordagem sistêmica, mesmo dentro da UFRA já tinha ideia de que as coisas não funcionavam sozinhas e funcionavam de forma sistêmica. Até hoje não olho um resultado sozinho e sim como um

conjunto. Sempre vejo uma propriedade em seu conjunto, sempre observo o conjunto das coisas. (E1).

No depoimento do primeiro egresso, que trabalha com agricultores, é ressaltada a percepção sobre a abordagem sistêmica anterior ao ingresso na graduação e no mestrado. Contudo, sem deixar de perceber a contribuição dessa abordagem no aprimoramento de seu modo de ver, pensar e agir em seu cotidiano de trabalho com os agricultores familiares. Abaixo, temos outro registro de um egresso a respeito da abordagem sistêmica e a sua importância para a compreensão e dimensão do modo como ele vê a pesquisa.

A abordagem sistêmica está impregnada. [...] Acho que é uma abordagem importante. Vim da graduação já com conhecimento sobre isso, e o nosso olhar fica mais amplo. Não sei se por causa disso que acredito na importância de integrar várias disciplinas. O fato de trazer para a pesquisa várias abordagens já é um traço da abordagem sistêmica. [...] Essa abordagem acaba permeando os nossos trabalhos, mas não percebemos. [...] Somos cartesianos, se não vemos de forma clara é como se não existisse. A abordagem faz com que pensemos em vários aspectos necessários na pesquisa. [...] Todo curso de graduação deveria ter essa visão holística, ver os objetos em seus contextos, ver as coisas a partir de suas interações. A partir disso é que conseguimos pensar na importância do agricultor. (E2).

O relato da egressa acima expressa a contribuição do enfoque sistêmico e apresenta elementos interessantes para serem analisados. Ela fala inicialmente que a abordagem sistêmica já está incorporada ao seu modo de ver, pensar e agir articulando diferentes áreas do conhecimento, às vezes sem essa percepção, embora, reconheça as dificuldades de fazer conexões, associando essa dificuldade posteriormente à forma cartesiana de ver as coisas. Depois é ressaltada a importância da abordagem sistêmica na graduação, assim como para perceber a relevância do agricultor.

Na opinião da egressa abaixo, a abordagem sistêmica proporciona melhor visão da totalidade das coisas e conseqüentemente, a qualificação do trabalho desenvolvido.

O olhar sistêmico é muito importante nas pesquisas com os agricultores porque às vezes a gente vê as coisas, mas não enxerga. E com a visão sistêmica conseguimos ajudar melhor os agricultores. Quando chegamos à propriedade do agricultor conseguimos enxergar muitas coisas. A proposta do MAFDS consegue articulação muito bem a teoria com a prática. A partir das leituras e dos debates a gente percebe que vai abrindo mais o nosso olhar. (E3).

A terceira egressa reconhece a contribuição do enfoque sistêmico durante a formação no MAFDS, principalmente no que diz respeito a sua interferência na maneira de perceber e enxergar a realidade dos agricultores, articulando teoria e prática.

Durante a aplicação do questionário os egressos também foram levados a responder sobre a aquisição de competências, a partir da pesquisa realizada, e que hoje integram o repertório utilizado na atuação profissional cotidiana dos mesmos. As respostas mais frequentes foram: saber elaborar e analisar textos científicos/artigos científicos, com cinco respostas; ter visão crítica sobre determinado tema e fazer dialogar conhecimentos científicos com saberes locais, com quatro respostas; ter visão sistêmica e saber fazer pesquisa, com três respostas.

Para o aprofundamento da questão sobre as competências adquiridas com a pesquisa, seguem, em destaque, as falas dos egressos entrevistados sobre esse tema:

[...] Eu consigo ver coisas que antes não teria a ideia de observar, de perceber. [...] Saber ouvir os agricultores. [...] Saber buscar conhecimento. [...] Como foi muito difícil pra mim no mestrado, hoje eu sei como buscar o que eu ainda não sei. (E1).

[...] Aprendemos a filtrar melhor. Discernir o que de fato é a tal verdade que procuramos. [...] Importância de buscar referências em diversas disciplinas para explicar o que estamos trabalhando (integração). (E2).

A pesquisa me ajudou a aperfeiçoar algumas atividades que já desenvolvia. Mesmo aqui onde trabalho tem colega que pede ajuda e a gente contribui. [...] Me influenciou muito ao ponto de ser convidado para participar de trabalhos em vários municípios. (E3).

Construção de relatórios. [...] Fazer mediações com diversos sujeitos (gestores, atores político-partidários e sociedade civil). [...] E tive que mobilizar vários conhecimentos, sobretudo, a visão holística das coisas. [...] Ajuda a me colocar no lugar do outro. [...] Saber tipificar. (E4).

[...] Mobilizo mais o tema da agricultura familiar, mas também a abordagem sistêmica por causa da disciplina que ministro sobre funcionamento do estabelecimento agrícola, essas duas áreas de conhecimento que eu mobilizo mais no trabalho. (E5).

O egresso E1 enfatiza a relação mútua entre pesquisador e agricultor, ressaltando a importância de ouvir os agricultores antes de expor alguma reflexão sobre os mesmos, além de citar sua habilidade para construir conhecimento através da

pesquisa utilizando os saberes existentes como base para a construção de novos saberes e competências. Dessa forma é possível enfrentar situações a partir de habilidades consolidadas, e também é possível compreender essa construção a partir da abordagem feita por Perrenoud (1999), o qual dispõe que,

A ação competente é uma “invenção bem temperada”, uma variação sobre temas parcialmente conhecidos, uma maneira de reinventar o já vivenciado, o já visto, o já entendido ou o já dominado, afim de enfrentar situações inéditas o bastante para que a mera e simples repetição seja inadequada. As situações tornam-se *familiares o bastante* para que o sujeito não se sinta totalmente desprovido (p. 31).

O terceiro egresso foca seu relato sobre as competências adquiridas com a pesquisa numa perspectiva de aperfeiçoamento e acúmulo de conhecimentos de forma que a experiência possibilitou um maior reconhecimento por seus pares em seu ambiente de trabalho, pois o mesmo se tornou uma das referências no assunto abordado em sua dissertação de mestrado. As egressas quatro e cinco destacam, por sua vez, a forte contribuição da abordagem sistêmica para uma visão mais crítica e ampla da realidade da agricultura familiar.

De acordo com Le Boterf (2003) não existe competência fora de determinada situação, senão posta em ato, ou seja, ela não é anterior ao acontecimento ou à situação. Essa perspectiva é acentuada mais na fala da E5, a qual mobiliza alguns conhecimentos obtidos durante a formação no MAFDS no momento em que se depara com essa necessidade em sua atuação profissional cotidiana. Nesse sentido, com base na afirmação de Ramos (2006) a competência é concebida como o conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais (ibidem, 2006).

No que concerne aos aspectos sobre as mudanças ocorridas nas práticas profissionais dos egressos após o desenvolvimento da pesquisa no mestrado, os egressos responderam a partir de afirmações de que ocorreram várias mudanças.

Me faz refletir muito enquanto meu papel de pesquisadora. O que ficou de tudo isso é como vou tratar os meus dados, as minhas informações antes mesmo de ir a campo. E o processo de pesquisa não é linear, ele é dinâmico. O tratamento dos dados é difícil. (E2).

A partir da conclusão do mestrado a gente se sente mais valorizado. A gente se sente mais respeitado. O título proporciona reconhecimento. (E3).

[...] Percebo mudança não só na minha prática profissional, mas na minha vida pelo tipo de estudo que fiz com base na percepção de agricultores. A leitura que eu fiz foi muito além disso. Fiz um esforço reflexivo grande que interfere na vida. (E4).

O mestrado abriu muito a minha visão. Já sabia que queria trabalhar com agricultura familiar. [...] Acho que eu mudei com certeza. Pra pesquisa em si, de saber olhar uma realidade, ser mais crítica. Mas, também me fortaleceu a vontade de trabalhar com a agricultura familiar. Foi uma coisa que eu escolhi pra minha vida, é uma opção de vida. Trago isso não só para o ensino, mas também na extensão mantendo a parceria com algumas comunidades. (E5).

Os egressos apontam para diferentes aspectos de mudança, entre eles: a de perceber melhor a visão e os objetivos dos agricultores; pensar na contribuição da pesquisa na vida do agricultor; repensar a própria forma de se fazer a pesquisa no sentido de sua qualificação; uma maior preocupação com a análise dos dados da pesquisa; o reconhecimento proporcionado pelo acúmulo de conhecimento; mudança tanto na vida profissional quanto na vida pessoal pelo tipo de pesquisa realizada; a pesquisa possibilitou uma visão mais crítica, bem como favoreceu, segundo a E5, a convicção sobre o trabalho para o fortalecimento da agricultura familiar.

A partir dessa compreensão, bem como dos dados analisados é possível inferir que tanto a trajetória pessoal, quanto a trajetória social dos egressos influencia de alguma forma a atuação profissional dos mesmos, sendo que a contribuição da experiência em pesquisa é inquestionável, sobretudo, pela abordagem sociológica e sistêmica - fruto da interface entre as ciências agrárias e as ciências sociais - necessária para a análise dos objetos de pesquisa dos egressos no campo da agricultura familiar. Nesse sentido, é possível inferir com base em Dubar (2005) que, as identidades resultam da articulação entre as identidades atribuídas por outrem, no interior de sistemas de ação e de relações de força, e as identidades de pertencimento atribuídas por si, analisadas a partir da história que se conta sobre si.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações sobre o presente trabalho buscam sintetizar os resultados da pesquisa, sustentados pelos dados levantados, principalmente junto aos egressos do MAFDS, e analisados à luz dos referenciais teóricos já citados no sentido de responder a seguinte questão: como a pesquisa, desenvolvida durante a formação, influencia a prática profissional de egressos do MAFDS?

Nesse sentido, o argumento defendido no decorrer da pesquisa consistiu em sustentar que a pesquisa exerce influência na prática profissional dos egressos por possibilitar o acúmulo de conhecimentos e saberes necessários à prática profissional voltada para o campo da agricultura familiar, bem como para uma ação reflexiva que conduz a um processo de autoformação e aprendizagem permanente, tendo a pesquisa como instrumento de (re) construção da prática profissional dos egressos.

No que concerne ao perfil dos ingressantes no curso verificou-se que há equilíbrio entre egressos da área das ciências sociais e de egressos de outras áreas; a maioria dos egressos da pesquisa já tinha desenvolvido atividade profissional na área de concentração do curso e/ou linhas de pesquisa, o que favorece a identificação com a proposta do curso. Os egressos que fizeram parte da pesquisa, em sua maioria, desenvolvem atividades ligadas à pesquisa e estão inseridos profissionalmente no campo da agricultura familiar no próprio estado do Pará.

A partir dos resultados da pesquisa e da fala dos sujeitos, é possível evidenciar a contribuição e influência da experiência em pesquisa para as atuações dos egressos. Demonstrando, dessa forma, o resultado positivo possibilitado pela proposta formativa do mestrado, a qual é subsidiada pela pesquisa vinculada ao campo de atuação profissional, ou seja, à agricultura familiar associada ao desenvolvimento rural.

A abordagem sociológica e de valor social das pesquisas foi bastante ressaltada pelos egressos como fator diferencial que tem influenciado em suas condutas enquanto profissionais inseridos no campo do desenvolvimento rural. Penso que isso por si só, já é indicativo de mudança qualitativa no perfil profissional dos egressos do MAFDS.

Compreendendo que os indivíduos não são independentes das relações e interações que experimentam, a experiência de pesquisa durante a formação no mestrado assume grande importância para seus egressos, independentemente do

campo de atuação profissional, ao possibilitar uma mudança de perfil a partir do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o trabalho junto ao agricultor familiar, o qual é entendido como participante ativo do processo de construção do desenvolvimento rural sustentável. As falas dos egressos entrevistados reforçam essa ideia, principalmente no que diz respeito à consideração da visão do agricultor - de sua percepção sobre o contexto em que vive - reconhecendo a importância do diálogo entre os saberes (científico e tradicional). Essa interação está justamente prevista no “enfoque soft-systems” (PINHEIRO, 2000), o qual permeia a proposta formativa do MAFDS, de caráter interdisciplinar.

O impacto dessa experiência não acontece apenas numa dimensão profissional, mas, sobretudo, pessoal. Portanto, os resultados da pesquisa indicam que a experiência em pesquisa vivenciada pelos egressos influencia diretamente suas práticas profissionais ao incorporarem os pressupostos dessa formação, construção social, como traços de suas próprias identidades individuais.

Esses resultados também revelam a importância da formação, realizada no âmbito do MAFDS, para a região Amazônica, tendo em vista a necessidade de profissionais que conheçam a realidade da agricultura familiar da região, a qual apresenta “diferentes tipos” (SCHMITZ; MOTA, 2007). Portanto, essa formação possibilita a aquisição de competências que qualificam, minimamente, os egressos para compreender melhor a “biodiversidade Amazônica” (DINIZ, 2000). Além de buscar a integração entre teoria e prática, baseando-se em uma “prática reflexiva” (SHÖN, 2000) capaz de (re) construir as práticas de forma permanente, visando o desenvolvimento profissional dos egressos.

A proposta formativa do MAFDS, a qual integra pesquisa, formação e intervenção, instigou-me a pensá-la como uma terceira modalidade dentro da pós-graduação, isto é, mestrado acadêmico-profissional interdisciplinar - cuja base é a pesquisa engajada no locus de atuação profissional com integração de disciplinas - pela diversidade de campos de atuação profissional, proporcionado pela própria abrangência de setores que atuam na perspectiva da consolidação da agricultura familiar como um importante setor voltado para o desenvolvimento rural.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Alunos, professores e escola face à sociedade da informação. In: **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. – 7. ed. – São Paulo: Cortez, p. 13-41, 2010.
- ALARCÃO, Isabel. A formação do professor reflexivo. In: **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. – 7. ed. – São Paulo: Cortez, p. 43-63, 2010.
- ALBALADEJO, Christophe; SIMÕES, Aquiles; VEIGA, Iran; BARÉ, Jean-François. Novas Competências para os Atores do Desenvolvimento Rural na Amazônia. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, v.22, n.2, p. 307-318, 2005.
- APLLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A sociedade como realidade objetiva**. A construção social da realidade. Petrópolis: Editora Vozes, 1973.
- BERGER, Peter Ludwig. Religião e construção do mundo. In: BENEDETTI, Luiz Roberto (Org). **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião**. São Paulo: Paulus, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 14ª ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2010.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96)**. – São Paulo: Avercamp, p. 63-134, 2003.
- BUSETTO, Á.. A sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: Carvalho, Alonso Bezerra de; Silva, Wilton Carlos Lima da. (Org.). **Sociologia e educação - leituras e interpretações**. São Paulo: Avercamp, 2006, p. 113-133.
- CEVALLOS, Ivete. **O Mestrado Profissional em Ensino de Matemática e o Desenvolvimento Profissional de Professores: um desafio institucional**. 247f. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática)-, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- COELHO, Maria do Socorro da Costa. **Nas Águas o Diploma: O Olhar Dos Egressos Sobre A Política De Interiorização da UFPA em Cametá-Pa**. 332f. 2008. Tese (Doutorado em Educação)-, Programa de Pós-Graduação em Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9ª. ed. Campinas,: Autores Associados, 2011.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

DINIZ, Cristovam Wanderley Picanço. O Papel da Universidade no Meio Rural Paraense. In: HÉBETTE, Jean; NAVEGANTES, Raul (org.) **CAT – Ano décimo: etnografia de uma utopia.** – Belém: UFPA, CAT, 2000.

DRUMMOND, Jose Augusto Leitão. O Desenvolvimento como Extinção dos Sistemas de Subsistência. **Olhares Sociais**, v. 2, p. 218-225, 2013.

DRUMMOND, José Augusto Leitão; BARROS, Luzimar Ramos. O Ensino de Temas Sócio-ambientais nas Universidades Brasileiras - Uma Amostra Comentada de Programas de Disciplinas. **Ambiente e Sociedade**, v. 3, n.6/7, p. 185-269, 2000.

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**. vol. 19 n. 62 Campinas Apr. 1998.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova** n. 40/41, p. 241-266, 1997.

FIALHO, Nadia Hage. Compreendendo a Cultura Acadêmica a partir da Relação entre Graduação e a Pós-Graduação: notas preliminares. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva (Orgs.). **Formação do Pesquisador em Educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa.** Maceió: EDUFAL, 2007.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **Panorâmica das tendências e práticas pedagógicas.** Campinas: Editora Átomo, 2004.

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

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v.8, n.2, p. 237-252, 2002.

GOMES, Jerusa Vieira. Socialização primária: tarefa familiar? **Cadernos de Pesquisa**. n.91, p.54-61,1994.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GUERRA, Gutemberg Armando Diniz; ANGELO-MENEZES, Maria de Nazaré. Agricultura familiar na Pós-graduação no Brasil e na Universidade Federal do Pará (UFPA). **RBPG**, v. 4, n.7, p.66-86, 2007.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALMENSCHLAGER, Fábio Leandro. **O técnico da nova ATER: uma identidade profissional em construção**. O caso da mesorregião Sudeste do Pará. Belém, 2009.

HÉBETTE, Jean. **O Surgimento do Programa CAT: A luta camponesa pela terra**. In: HÉBETTE, Jean & NAVAGANTES, Raul (org.) CAT – Ano décimo: etnografia de uma utopia. – Belém: UFPA, CAT, 2000.

HERNANDEZ, F. M.; MAGALHÃES, Sônia Barbosa. Ciência, cientistas e democracia desfigurada: o caso Belo Monte. **Novos Cadernos NAEA**, v.14, n.1, p.79-96, 2011.

LAKATOS, Eva Maria. Metodologia qualitativa. In: LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**. Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. 4ª ed. Petrópolis: Vozes/PNUMA, 2004.

LEROY, Jean-Pierre. **Da Fronteira sem Lei nem Direitos a uma Democracia em construção: o campesinato da região de Marabá nos anos 80 e a criação do CAT**. In: HÉBETTE, Jean; NAVAGANTES, Raul (org.) CAT – Ano décimo: etnografia de uma utopia. – Belém: UFPA, CAT, 2000.

LIBÂNIO, José Carlos. Os significados da Educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: LIBÂNIO, José Carlos (Org.) **Pedagogia e pedagogos, para quê?** . 4ª ed.. São Paulo, Cortez, 2001.

LIMA, Gustavo Ferreira. Costa. A institucionalização das políticas e da gestão ambiental no Brasil: avanços, obstáculos e contradições. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n.23, p.121-132, 2011.

LÜDKE, Menga. Pesquisa, reflexão e crítica. In: **O professor e a pesquisa**. – Campinas, SP: Papirus, p. 35-58, 2001.

MACEDO, Neuza Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. - 2. ed. - São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, n.º 8 · jan/abr 2009.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília Dez./ 2004.

MIRANDA, Glauro Vasques. A produção e a reapropriação do saber no ensino superior. In: **Cadernos CEDES**, n. 22, 1988.

MOREIRA, Maria Lígia; VELHO, Lea. Pós-Graduação no Brasil: da concepção “ofertista linear” para “novos modos de produção do conhecimento” implicações para avaliação. **Avaliação**, v.13, n.3, p.625-645, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 22-29.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NUNES, Cely do Socorro Costa Nunes. Quais razões presentes na literatura especializada justificam a necessidade de se investir na continuidade do processo formativo do professor? In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Pesquisa em educação no Pará**. – Belém: EDUFPA, 2003.

OLIVEIRA, Maria das Graças C. de; WEBER, Silke. Mestres e doutores em Agronomia: um estudo sobre egressos. In: VELLOSO, Jacques (Org.). **A Pós-Graduação no Brasil**: formação e trabalho de Mestres e Doutores no País. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

PERRENOUD, Philippe. A noção de competência. In: Construir as competências desde a escola. – Porto Alegre: Artmed, p. 19-33, 1999.

PINHEIRO, Sérgio L. G. O enfoque sistêmico e o desenvolvimento rural sustentável: Uma oportunidade de mudança da abordagem *hard-systems* para experiências com *soft-systems*. Agroecologia e Desenvolvimento Rural, Porto Alegre, 2000.

PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO. **Curso de Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável** – MAFDS. Belém/PA: MADS, 1999.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. Manual de Investigação em Ciências Sociais. 2ª edição. Lisboa: Gradiva, janeiro de 1998.

RAVENA, Nírvia; TEXEIRA, Eliana Franco. Usina de Belo Monte: quando o desenvolvimento viola direitos. **Ponto de Vista** (Rio de Janeiro), v. 10, p. 1-16, 2010.

RAYNAUT, Claude; LANA, Paulo da Cunha; ZANONI, Magda. Pesquisa e formação na área do meio ambiente e desenvolvimento: novos quadros de pensamento, novas formas de avaliação. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n.1, p.71-81, 2000.

REYNAL, V. de; MARTINS, P. F. da S. A experiência de pesquisa-formação-desenvolvimento em agricultura familiar no Pará, Amazônia Oriental. In: SIMÕES, A.; SILVA, L. M. S.; MARTINS, P. F. da S.; CASTELLANET, C. (Orgs.) **Agricultura Familiar: métodos e experiências de pesquisa-desenvolvimento**. Belém: NEAF/GRET, 2001, p.13-38.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca. Relação Ensino-Pesquisa: em discussão a formação do Profissional da Informação **Datagramazero** (Rio de Janeiro), v. 3, n.5, p.1-12, 2002.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das profissões**. Portugal: Celta, 2002.

SCHMITZ, Heribert. Abordagem Sistêmica e Agricultura Familiar. In: Mota, Dalva Maria da; SCHMITZ, Heribert e VASCONCELOS, Helenira Ellery M. **Agricultura familiar e abordagem sistêmica**. Aracaju: Sociedade Brasileira de Sistemas de produção, 2005.

SCHMITZ, H.; MOTA, D. M. Agricultura familiar: elementos teóricos e empíricos. *Revista Agrotrópica*. Itabuna, v. 19, p. 21-30, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. – 23. ed. rev. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Evaneide Pantoja da. **Socialização de Agricultoras no Movimento de Mulheres do Nordeste Paraense**. 2008. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Amazônicas) – Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, P. R. C.; BALEM, T. A. Formação profissional e Extensão Rural: A incapacidade da superação do modelo agrícola. Aracaju/Sergipe, 2004.

SIMÕES, Aquiles; OLIVEIRA, Myriam Cyntia Cesar de. O enfoque sistêmico na formação superior voltada para o desenvolvimento da agricultura familiar. In: SIMÕES, Aquiles (Org.). **Coleta Amazônica**: Iniciativas em pesquisa, formação e apoio ao desenvolvimento rural sustentável na Amazônia. Belém: Alves Ed., 2003. p.147-172.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **A crítica á razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4ª ed. São Paulo: Cotez, 2002.

VASCONCELLOS, **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VELLOSO, Jacques. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 583-611, 2004.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EGRESSOS DO CURSO

- Critérios de seleção dos entrevistados: de acordo com a formação de base, inserção e prática profissional (docentes, docentes-pesquisadores, pesquisadores, nem docentes, nem pesquisadores).

- Questões:

1 – Como você avalia o papel da formação na sua atuação profissional?

2 – O que representa/ou para você a experiência em pesquisa obtida com o desenvolvimento da dissertação, durante a realização do curso?

3 – Como foi para você a experiência de construção da dissertação a partir da interação professor-aluno?

4 – O que mudou na sua atuação profissional a partir da experiência com a pesquisa?

5 – Quais os pontos fortes e os pontos fracos do processo de desenvolvimento da sua pesquisa (dissertação)?

6 – Fale sobre os efeitos da pesquisa na sua atuação profissional enquanto uma prática reflexiva.

ANEXO

ANEXO A – Questionário aplicado aos egressos

**Universidade Federal do Pará
Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural
Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Amazônia Oriental
Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas
Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável**

Prezado(a) Egresso(a),

O projeto de dissertação da discente Cleidiane do Rosário Costa, turma 2010, consiste em uma reflexão sobre a formação empreendida no curso de Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável. Tem como objetivo geral “analisar o papel da formação em pesquisa, empreendida no mestrado acadêmico, na atuação profissional dos egressos do MAFDS” e, objetivos específicos: “conhecer o perfil dos discentes que ingressaram no curso; identificar o tipo de profissional que o curso de Mestrado pretende formar; verificar a inserção profissional dos egressos no mundo do trabalho; e analisar a contribuição da formação em pesquisa na prática profissional dos egressos do curso”. Neste sentido, solicitamos sua colaboração para responder a este questionário.

A contribuição de cada egresso do Curso de Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável do NEAF é fundamental para possibilitar a análise e reflexão dos impactos da formação em pesquisa, voltada ao fortalecimento da Agricultura Familiar, na inserção e prática profissional dos egressos.

Esclarecemos que as informações prestadas serão utilizadas estritamente para fins de estudos acadêmicos, garantindo total sigilo sobre as fontes.

Pedimos sua colaboração para **devolver o questionário até o final do mês de novembro de 2011**. A devolução deste instrumento deve ser via e-mail: cleidiane024@hotmail.com. Maiores informações pelo telefone (91) 8110-7424.

Agradecemos antecipadamente sua participação nesta pesquisa.

Cleidiane do Rosário Costa

Discente

Prof. Dr. Aquiles Simões

Orientador da Dissertação
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Leia com atenção e marque uma ou mais alternativas para cada questão de acordo com a instrução e somente as quais se referirem a sua situação:

I. PERFIL DE QUEM INGRESSA NO CURSO:

01. Cidade e estado de nascimento:
02. Sexo: Masculino () Feminino ()
03. Idade:

04. Origem e atividade/profissão dos pais:

Lugar de origem (cidade/estado)		Atividade/profissão
Pai		
Mãe		

05. Grau de Escolaridade dos pais:

Pai: 01 - () não estudou 02 - () fundamental incompleto 03 - ()
fundamental completo

 04 - () médio incompleto 05 - () médio completo 06 - () superior
incompleto

 07 - () superior completo 08 - () pós-graduação

Mãe: 01 - () não estudou 02 - () fundamental incompleto 03 - ()
fundamental completo

 04 - () médio incompleto 05 - () médio completo 06 - ()
superior incompleto

 07 - () superior completo 08 - () pós-graduação

06. Curso de Graduação:

01 – Curso e Instituição: _____ Pública () Privada ()
)

02 - Participou de projeto de iniciação científica? Sim () Não ()

03- Ano de ingresso no Curso de Graduação: 04- Ano de conclusão:

07. Curso/s de Especialização: Mesma área da graduação () Outra área ()

01- Curso e Instituição: _____ Pública () Privada ()
)

02- Ano de ingresso no curso de Especialização: 03- Ano de
Conclusão:

08 – Qual era a sua situação na inscrição para o mestrado (pode marcar mais de uma alternativa):

() Cursava Graduação () Cursava Especialização () Desemprego () Atividade com pesquisa () Extensão oficial () Extensão privada () Docência no ensino superior () Outra. Especifique: _____

09 - No caso de haver experiência profissional, construa seu percurso profissional anterior ao ingresso no curso:

Atividade/função/Área de atuação*	Instituição**	Cidade/Estado	Tipo de vínculo/contrato***	Período (início e término)

* Pesquisa; ensino; ensino-pesquisa; extensão, etc.

** Nome/Sigla e a especificação, se: pública, privada, terceiro setor, etc.

*** 01 - Empregado com carteira (CLT); 02 - Funcionalismo público estatutário; 03 - Prestação de serviços temporários; 04 - Empregador ou proprietário; 05 - Cooperativado; 06 - Outro. Especifique: _____

10- Marque **a alternativa** que representou sua principal expectativa/motivação ao optar pela formação em nível de pós-graduação:

01 - () Buscar qualificação profissional para inserir-se no mundo do trabalho seguindo carreira docente;

02 - () Precisava do mestrado acadêmico para adquirir ascensão/progressão profissional em seu local de trabalho;

03 - () Precisava do mestrado acadêmico para poder ter uma renda melhor e ajudar em casa (cônjuge, filhos, pais, etc);

04 - () Corrigir deficiência da graduação;

05 - () seguir carreira de pesquisador (a);

06- () Incentivo da bolsa;

07 - () Realização pessoal;

08 - () Outros. Especifique: _____

11 - Com quantos anos você ingressou no mestrado acadêmico?

01- () 21-25 02- () 26-30 03- () 31-35 04- () 36-40 05- () 41-45

06- () 46-50 07- () 51 em diante.

12 – Quanto à área do mestrado acadêmico: () Mesma área da graduação ()
Outra área

II - O MESTRADO ACADÊMICO E O PERCURSO FORMATIVO:

Mês/Ano de ingresso:

Mês/Ano de conclusão:

13- Qual foi a sua situação para cursar o mestrado? (Ex: com bolsa, com vínculo empregatício sem perceber os vencimentos, com vínculo empregatício percebendo os vencimentos, desempregado, etc.). _____

14. Você considera que a formação recebida no curso foi satisfatória?

01 - () Sim 02 - () Não

Em caso negativo, qual o motivo?

15- Destaque até duas disciplinas do currículo do mestrado acadêmico que mais contribuíram para a sua formação e desenvolvimento de sua pesquisa (especifique-as como obrigatória ou optativa).

16- Que atividades curriculares desenvolvidas no mestrado acadêmico foram mais significativas na sua formação (marque até duas alternativas)?

() Pesquisa de Campo () Experiência em grupo de pesquisa do orientador (a) ()
Disciplinas obrigatórias () Disciplinas optativas () Desenvolvimento da
dissertação c) () Outros. Especifique: _____

17- Você considera que o seu perfil profissional estava condizente com as exigências do mundo do trabalho quando você se pós-graduou? () Sim () Não

- Se não, por
quê? _____

18- Manifeste sua opinião: O desenho curricular com trabalhos de campo, disciplinas obrigatórias, optativas, estágio docente e as atividades complementares,

- () Contribuíram para o amadurecimento teórico de sua dissertação
- () São insuficientes para fundamentar a pesquisa e elaboração da dissertação
- () Contribuíram parcialmente na fundamentação de sua pesquisa e elaboração da dissertação

19- Cite dois temas que foram debatidos ao longo do mestrado que mais contribuíram para a sua reflexão, formação e exercício profissional:

20 – Você cursou o estágio docente: () Sim () Não

III. O DESTINO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS

21 - Construa seu percurso profissional após a titulação no curso:

Atividade/função/Área de atuação*	Instituição**	Cidade/Estado	Tipo de vínculo/contrato***	Período (início/termo)

* Pesquisa; ensino; ensino-pesquisa; extensão, etc.

** Nome/Sigla e a especificação, se: pública, privada, terceiro setor, etc.

*** 01 - Empregado com carteira (CLT); 02 - Funcionalismo público estatutário; 03 - Prestação de serviços temporários; 04 - Empregador ou proprietário; 05 – Cooperativado; 06 –Autônomo/consultor; 07 - Outro. Especifique: _____

22. Quanto ao exercício profissional referente à sua formação no mestrado acadêmico:

01- () Atua na área de formação 02 - () Atuou e hoje não atua mais 03 - () Nunca atuou

23. Atualmente você exerce alguma atividade profissional?

01 - () Sim. 02 - () Não

- Em caso positivo, essa atividade envolve pesquisa: () Sim () Não

24 – Indique a sua situação em relação a continuidade do processo de formação pós-graduada:

() Doutor/a () Pós-doutor/a () Cursa doutorado () Cursa Pós-doutorado
() Interesse em cursar o doutorado () Sem interesse em cursar o doutorado

IV – A PESQUISA NA PRÁTICA PROFISSIONAL DOS EGRESSOS

25– A formação em pesquisa (desenvolvimento da dissertação) tem relevância para a sua atuação profissional? () Sim () Não

- Em caso negativo, a que se deve essa falta de relevância?

26 – A formação em pesquisa tem contribuído para o desenvolvimento de sua prática profissional de forma reflexiva? () Sim () Não

27 - Indique as três principais competências que foram adquiridas e desenvolvidas a partir da sua prática de pesquisa (prática reflexiva) que contribuem na sua prática profissional:

1 -
2 -
3 -

28- Para os que já tinham experiência profissional antes de ingressar no curso, houve mudança na sua prática profissional após a titulação? Sim () Não ()

- Em caso positivo, quais as modificações mais significativas ocorridas na sua prática profissional após a titulação?

29 – Na sua visão, considerando o contexto atual do mundo do trabalho, a pesquisa representa um diferencial profissional? () Sim () Não

- Em caso positivo, qual é o diferencial? _____

-Em caso negativo, por quê? _____