

O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO DA TERRA E DO CONHECIMENTO NA AMAZÔNIA

Rosemeri Scalabrin¹
Ana Lucia Assunção Aragão²

Resumo

Este artigo discute o modelo de desenvolvimento implementado na Amazônia brasileira e o que ele causou no meio rural paraense, buscando identificar a presença da visão ocidental inculcada no processo de colonização da terra e do conhecimento na região mesorregião Sudeste do Pará/Amazônia, bem como, compreender o papel de iniciativas contra-hegemônicas construídas pelos movimentos sociais do campo e pela Universidade como resultado de um processo dialógico. A pesquisa demonstrou que se faz fundamental o acesso, pelas populações do campo, às políticas públicas, em especial a educacional em que se possibilite a inter-relação de conhecimentos com vistas a construção de solução dos complexos problemas do campo.

Palavras-chave: Amazônia, colonização, conhecimento, contra-hegemonia

LAND COLONISATION PROCESS AND KNOWLEDGE IN THE AMAZONIA

Abstract

This paper discusses the model of development implemented at Brazilian Amazon Region and what it caused to the rural surrounding

¹ Campus Rural de Marabá/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, email: rosemeri.scalabrin@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte, email: analuciaaragao@gmail.com

of Pará state. It also tries to identify the presence of occidental vision in the process of colonization of the land and the knowledge of Amazon South-East Region/Mesoregion, as well as, comprehend the role of initiatives contra-hegemonic built by countryside social movements, which happened throughout social fights and also to the approach of Research-Formation-Development and Farming Education in Higher Education developed by the University as result of collective, dialogic and educative process built between University and social movements in the countryside.

Key Words: Amazonia, colonization, contra hegemony, knowledge

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da pesquisa do doutorado que investigou o Curso de Agronomia da Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário de Marabá, com objetivo de compreender a relação dialógica e as aprendizagens entre Universidade, educandos e Movimentos Sociais do Campo na produção de conhecimentos (científico e não científicos) na formação de assentados, com o propósito de perceber indicadores de mudanças (coletivas/sociais, individuais, sustentabilidade) na gestão do ensino superior, em que a investigação buscou entender como se realiza o diálogo, as trocas efetivas, as relações de confiabilidades no outro, as aprendizagens e as mudanças provocadas nas práticas educativas e produtivas, pela interação entre conhecimentos.

O foco no conhecimento teve como referência à necessidade de acesso a uma educação que permita resolver ou minimizar questões atuais na produção agrícola, visto que é fato a busca crescente, pelos jovens do campo, pelo estudo na cidade e essa ação tem provocado mudanças profundas nas relações familiares e no interesse de sucessão da terra e da re-produção familiar.

O conceito de conhecimento aqui assumido é o delimitado por Cortella (2008), como ferramenta de liberdade e de um poder como amálgama da convivência igualitária que se realiza por meio de uma construção cultural (social e histórico), elaborado pelos seres humanos que atribuem significados moldados pela cultura, pela sociedade e pela história dessa cultura; portanto, sua produção, historicamente, está relacionada com as necessidades de sobrevivência; por Boaventura Santos (2008) que parte da visão de que é preciso democratizar o conhecimento científico para que a sociedade possa utilizá-lo e que se faz necessário reconhecer os

conhecimentos tradicionais existentes em diferentes países do mundo e o seu papel na construção da humanidade³.

O referencial teórico foi composto também por autores que explicitassem outros conceitos necessários à compreensão do recorte analítico do trabalho, como: de desenvolvimento e sustentabilidade, Sen (2000), Pires (1998) e Simonian (2007); de rede, Scherer-Warremn (1993, 2009), de pesquisa, de extensão, de técnicas e tecnologias, Freire (1985; 1981; 1977; 1999) e Simões (2001) e de diálogo, Freire (1975).

A pesquisa foi realizada em fevereiro de 2009, por meio de entrevistas com três professores da Universidade, seis representantes de movimentos sociais, sendo dois do Movimento Sem Terra (MST), dois da Federação de Agricultura do Pará e Amapá (FETAGRI), um da Escola Família Agrícola (EFA), um da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e 36 educandos egressos do curso de Agronomia, além da observação em campo, nos meses de maio a julho de 2010, em oito assentamentos da referida mesorregião envolvendo 10 alunos egressos.

A metodologia utilizada na pesquisa se aproxima da narrativa que tem como foco os relatos e depoimentos orais bastante utilizados no campo educacional em discussão sobre a educação reflexiva e a formação inicial e continuada, por autores como Nóvoa (1992) e Abrahão (2006), entre outros.

Nesse artigo, discuto o modelo de desenvolvimento implementado na Amazônia/mesorregião Sudeste do Pará nos anos de 1960 e 1970 e o que ele causou; as resistências e as ações contra hegemônicas que emergiram a partir dos anos de 1980 como consequência dessa política governamental de ocupação do espaço dito vazio, buscando compreender o que levou os movimentos sociais do campo a se mobilizar e lutar pelo acesso aos serviços básicos, em especial a educação, inicialmente pelo acesso a educação básica e, posteriormente, a superior.

O artigo está organizado em três partes: a primeira discute o processo de colonização da terra na Amazônia/Sudeste do Pará pelas políticas implementadas pelo governo militar nos anos de 1960 e 1970 que se pautaram pela concepção de desenvolvimento

³ O autor propõe começar por mudar a razão que preside tanto aos conhecimentos como a estruturação deles, para que possa haver mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos. Para isso, indica que é necessário desafiar a razão indolente, ou seja, o modelo de racionalidade ocidental que esconde e desperdiça as experiências sociais existentes em diferentes países, visto que há uma hegemonia do modelo de racionalidade ocidental predominante no mundo, nos últimos 200 anos, e essa visão não só esconde e desperdiça as experiências sociais existentes, como tem impedido que elas sejam traduzidas em alternativas ao capitalismo global.

econômico, cuja visão desvaloriza os conhecimentos locais causando o que denominamos de colonização do conhecimento, conforme discute Boaventura Santos. A segunda, identifica a presença do conhecimento colonizador no interior da universidade pela concepção que a constitui e que orienta suas ações, mas também evidencia as contradições internas pela emergência de experiências que problematizam o conhecimento científico como único, superior ou verdadeiro e propõe a construção/produção do conhecimento pelo dialógico no interior da academia e na sua relação com a sociedade, desafiando a compreensão de ciência hegemônica presente nos cursos de Ciências Agrárias que, via de regra, se pauta em uma formação profissional na área que não atende aos pressupostos de uma agricultura sustentável por estar voltada, via de regra, para a monocultura e, conseqüentemente, desconsidera a inserção de conhecimentos da luta social, do trabalho e de vida. Já a terceira discute o papel das iniciativas contra-hegemônicas no interior da Universidade e o que elas produzem com a realização do Programa do Centro Agropecuário do Tocantins (CAT), por meio da metodologia da Pesquisa-Desenvolvimento em Sistemas Agrícolas (PSDP), bem como dos cursos de Educação no campo, no âmbito do ensino superior, em especial no curso de Agronomia.

O pressuposto básico que orienta nossa postura é que a inter-relação entre os diferentes conhecimentos é fundamental para que se possa alcançar uma dimensão mais aproximada do contexto rural, na busca de soluções para os complexos problemas da produção no campo.

O estudo tem como centralidade a compreensão de que para avançar no sentido de modificar realidade do campo se faz necessário que o Estado brasileiro assuma, cada vez mais, o desenvolvimento de políticas públicas que valorizem os recursos naturais como fundamentais para os processos produtivos – tanto os produtos com valor de uso quanto aqueles com valor de mercado – respeitando os saberes das populações, com vistas à sustentabilidade.

Desse modo, esse artigo tem como objetivo compreender o processo de colonização da terra e do conhecimento na região mesorregião Sudeste do Pará implantado pelo modelo econômico de desenvolvimento na Amazônia brasileira e o papel das iniciativas contra-hegemônicas construídas pela Universidade em conjunto com os movimentos sociais do campo, pelos cursos de Educação do Campo (Agronomia, Letras e Pedagogia da Terra), em especial o e Agronomia, como resultado de um processo dialógico.

2. A DINÂMICA DO DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA E A COLONIZAÇÃO DA TERRA E DO CONHECIMENTO

Na região Amazônica duas dimensões se confundem pelos ideais desenvolvimentistas: a preservacionista e a da sustentabilidade. Ambas se articulam com a perspectiva local e a perspectiva global, discutidas por Boaventura Santos (2006). Algumas discussões necessitam de ambas as análises para serem compreendidas, mas o que importa aqui é a concepção realizada pelo modelo de desenvolvimento econômico implementado na mesorregião Sudeste do Pará e seus desdobramentos para a região Amazônica e os seus habitantes, em especial os do campo, que denominamos de desenvolvimentista, na perspectiva discutida por Bielschowsky (2000).

A leitura no âmbito do local e do global ajuda-nos a entender que a racionalidade ocidental presente no processo de ocupação da Amazônia se deu pelo estímulo a migração em função do discurso de integração da Amazônia ao território nacional implementado sob a égide da Lei da Segurança Nacional, marcado pela idéia de desenvolvimento e de progresso. Esse discurso visava ocultar os reais interesses governamentais de esvaziamento das lutas e conflitos entre posseiros e grileiros pela posse da terra nas regiões Centro-Sul e Nordeste do país, bem como, o interesse pela exploração das riquezas minerais, energéticas, florestais existentes na Amazônia, em especial na mesorregião Sudeste Paraense.

A exploração desordenada com vista ao lucro provocou o crescimento da problemática social, que se manifesta por diferentes aspectos que se cruzam: a concentração de terras, os conflitos agrários e o assaltito de trabalhadores rurais, o trabalho escravo, a prostituição infantil, os déficits educacionais, os problemas indígenas, a migração desordenada, a urbanização contínua criando bolsões de miséria, a exclusão social e educacional, a imposição do conhecimento ocidental sob o local, além de outras variáveis que permeiam os espaços sociais da região Amazônica/mesorregião Sudeste do Pará, que naturalizaram a pobreza.

O processo de expropriação do trabalho e dos recursos naturais produzidos pelo modelo de racionalidade capitalista inculcou na população recém-chegada à região Amazônica/mesorregião Sudeste paraense, a perspectiva da exploração pautada na lógica do acúmulo de capital sem a preocupação com a preservação ambiental, estando ausente qualquer noção de sustentabilidade, pois a ordem era derrubar a floresta e plantar capim. Esse modelo negou as formas de conhecimento existente na cultura dos povos que

habitavam a região Amazônica/mesorregião Sudeste paraense: indígenas, ribeirinhos e quilombolas (PEREIRA, 2004).

A visão desenvolvimentista disseminou o preconceito em relação às populações tradicionais, nordestinas e nortistas, inculcando o estigma de “selvagem e preguiçosos”, desconsiderando as suas culturas, em que o espaço representa o seu mundo, faz parte de suas vidas, porque tem presente o sentimento de pertencimento (CASTRO, 2010), ao mesmo tempo em que produziu a idéia de superioridade do conhecimento científico e impôs padrões de valores, de mentalidade e de comportamento da sociedade capitalista, deslegitimando os modos de vida das populações locais, negando-lhes a condição de sujeitos, detentores e produtores de culturas, de saberes, de temporalidades próprias.

O estudo sobre o processo de colonização da mesorregião Sudestes do Pará (presnete no primeiro capítulo da tese), demonstra que no processo de colonização do Sudeste do Pará, os projetos governamentais e empresariais tornaram-se a mola mestra da colonização do conhecimento na Amazônia/mesorregião Sudeste do Pará, pois o propósito dos colonizadores foi o de dominar os povos e se apropriar de seus conhecimentos para realizar a extração dos produtos naturais da floresta (cacau, caju, castanha, urucu, gengibre, anil, guaraná, amendoim, fumo e algodão silvestre, valiosas madeiras de lei, do cravo, canela, pimenta, etc), explorar as áreas de minério (pedras preciosas e ouro) e florestal (árvores de lei, medicinais, frutíferas, oleaginosas, etc).

Para manter o domínio sob as populações locais foi preciso colocar esses conhecimentos como subalternos ou como inexistentes. Com isso, a colonização do conhecimento se deu pela aniquilação dos saberes sobre a floresta, o espaço comunal e forma de viver, em que o modo de vida sustenta um modo de conhecimento.

No processo de colonização da Amazônia/mesorregião Sudeste do Pará, tal racionalidade ocidental impôs “um modelo totalitário, na medida em que negou o caráter nacional a todas as formas de conhecimento que não se pautassem pelos princípios epistemológicos e pelas regras metodológicas” (SANTOS, 1987, p. 11), provocando a destruição do sujeito local, a aniquilação de sua cultura, de seus conhecimentos e produzindo a dizimação dos povos. Isto é, a colonização não ocorreu somente por relações patrimoniais de exploração da terra, mas também pela negação do conhecimento existente.

Neste processo, a ciência se impôs como conhecimento único, verdadeiro, superior e se afirmou como forma de domínio do

outro e de sua força trabalho, pela ocultação e minimização dos conhecimentos existentes e da forma de vida.

O controle destas populações pelo poder das estruturas do Estado e a inculcação de uma visão de desenvolvimento pautado exclusivamente no econômico, esteve assentado na tentativa de regulação que mantém uma distância entre os “não civilizados” e os “civilizados” para justificar a intervenção do Estado Militar e o seu sistema de dominação, inclusive cerceando as liberdades.

As fronteiras do conhecimento foram definidas em função dos interesses de fora e pela desvalorização do outro que nela vivia e, com isso, produziu a não existência, pois integrar a Amazônia ao país, na visão governamental, significou uma missão “civilizatória”, já que para os colonizadores os “selvagens” representavam o atraso, o “primitivismo”, a ocupação desnecessária de grandes espaços vazios, uma vez que o espaço precisava ser “bem aproveitado”. Com isso, se fez valer a desqualificação de seus conhecimentos, promovendo a ciência como pilar “civilizatório”. Apregou-se assim, pela racionalidade ocidental dominante o progresso como sinônimo de desenvolvimento, o que significou eliminar as diferenças históricas e culturais para tirar os “primitivos do atraso”.

Nessa perspectiva, segundo Santos et al (2005, p 100),

os saberes não-científicos e não-ocidentais ou são suprimidos ou são reduzidos à condição subalterna de conhecimentos alternativos, uma condição que os desarma epistemologicamente e os torna vulneráveis a serem transformados em matéria-prima, como está a suceder com o conhecimento indígena e afro-descendente [...] e o conhecimento camponês [...].

Esse processo de negação dos conhecimentos tradicionais e o recrudescimento dos problemas sociais na Amazônia/mesorregião Sudeste do Pará fortalecem a hipótese de que o desenvolvimento não foi pensado para todos e em todas as suas dimensões (social, econômico, ambiental, político, etc), restringindo-se unicamente a idéia de progresso, a partir do crescimento econômico.

Os estudos feitos por Sen (2000) apontam que impedir os trabalhadores de ter acesso a bens e aos direitos fundamentais de alimentação, moradia, educação, saúde, etc., além de inviabilizar a questão agrária, representa privação das liberdades. Esse viés unicamente econômico tem provocado um desenvolvimento

concentrador de riquezas, com restrições salariais e às liberdades civis. Foi um tempo em que prevaleceu a “segurança” e o “desenvolvimento”, sobre o lema “ocupar para não entregar” e “terra sem homens para homens sem terras”, em que vigorou a concentração fundiária.

A deterioração dos meios de sobrevivência e das condições de vida favoreceu a agressão ambiental indiscriminada⁴, uma vez que, além do ato de utilizar os recursos naturais movidos pela necessidade, o não acesso às técnicas e aos instrumentos mais adequados para sua exploração aumentou os riscos da apropriação predatória. Este processo provocou a privação das liberdades das populações da Amazônia/mesorregião Sudeste do Pará quando negou desde o acesso aos serviços básicos até a participação política, impedindo “as pessoas de realizar processos que permitem a liberdade de ações e decisões como oportunidades reais, dadas as suas circunstâncias pessoais e sociais” (SEN, 2000, p. 31).

As privações das liberdades se deram também pela ausência da democracia (com a ditadura militar) e a imposição de um modelo de desenvolvimento pautado em mitos, como por exemplo, “inferno verde”, “pulmão do planeta” ou “celeiro do mundo” que foram utilizados como canal da ideologia ocidental inculcada pelos meios de comunicação como referência para o mundo (RAMALHO FILHO, 1999).

Tais mitos estão centrados em diferentes visões de uma mesma raiz: a primeira vê a Amazônia como um espaço vazio, por isso as políticas executadas desconsideraram a existência secular de povos que a habitavam (indígenas, ribeirinhos, extrativistas, caboclos, pescadores, agricultores); a segunda propõe que a floresta seja mantida intacta para garantir a vida no planeta quando o mundo ocidental continua produzindo e poluindo indiscriminadamente; a terceira faz a defesa do congelamento da região. Portanto, estes mitos trazem na sua essência a uma visão de natureza apartada do ser humano.

Essa interpretação dicotomizou a realidade e está fundada na racionalidade econômica e científica que se estruturou com base na separação sujeito-objeto do conhecimento. Entretanto, a ciência sozinha não tem sido capaz de responder aos questionamentos que

⁴ A respeito da problemática ambiental, observamos que ela não advém somente das grandes pressões sobre os ambientes naturais da Amazônia, decorrem também das crescentes demandas e necessidades dos países mais industrializados que geram, de forma mais intensa, a pressão sobre as florestas, os recursos naturais e os ecossistemas (CASTRO, 2010).

se colocam diante da gravidade e da diversidade dos problemas enfrentados pela sociedade.

Podemos estar em um momento de construção uma nova consciência da complexidade do real, em que a separação entre sociedade e natureza está sendo questionada, na medida em que “o meio ambiente é frontalmente atingido pelos fatores econômicos, sociais e culturais da sociedade moderna”. Assim, os problemas ambientais do nosso tempo são consequência do modelo de crescimento econômico “respaldado em uma ciência e uma técnica, que privilegia o lucro em detrimento da preservação, o capital vis-à-vis o trabalho, o econômico em relação ao social, o poder frente à ética” (PIRES, 1998, p. 20).

A crença na existência da separação entre sujeito e objeto do conhecimento é posta em causa pela compreensão de que qualquer ação sobre a natureza provoca novas alterações e novos padrões de comportamento na própria natureza, co-relacionados ao tamanho e ao impacto da ação humana desencadeadora desta determinada reação. Esta questão pode ser compreendida pela dialética entre objetivação e apropriação⁵, a qual se dá pela relação sujeito-sujeito-objeto (DUARTE, 2003). Assim, as ações humanas sobre a natureza provocam novas alterações e novos padrões de comportamento na própria natureza e este processo tem relação com a dimensão e o impacto das ações, que desencadeiam determinadas reações da natureza.

A concepção que analise o desenvolvimento que busque a sustentabilidade precisa superar o atual modelo econômico, a desvalorização do conhecimento não-científico, a fragmentação e a compartimentalização do conhecimento, avançando para uma leitura que seja capaz de perceber a realidade de maneira complexa, de abordar simultaneamente os aspectos sociais, econômicos, ambientais, políticos, culturais e institucionais dos problemas analisados (PIRES, 1998). O modelo que colonizou o sujeito colonizou, também, o conhecimento e impôs o conhecimento científico como único possível de ser realizado.

Discutindo a descolonização do conhecimento, Santos (2010) acredita tanto que não há epistemologias neutras e as que reclamam sê-lo são as colonizadas, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade, menos neutras; quanto que a reflexão epistemológica deve incidir, não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento nos seus impactos

⁵ O processo de apropriação surge na relação entre homem e natureza quando o ser humano por meio de sua atividade transforma e se apropria da natureza e a incorpora a prática social.

noutras práticas sociais. É à luz delas que importa questionar o impacto do colonialismo e do capitalismo modernos na construção das epistemologias dominantes, pois o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias do povo e nações.

Assim, a descolonização do conhecimento perpassa por aprender que existe Sul, ir para o Sul, com o Sul a partir dele. Nessa perspectiva, a valorização da diversidade de conhecimentos busca o diálogo horizontal entre os conhecimentos existentes. É com essa compreensão que para Santos (2010) problematiza o monopólio do conhecimento e aponta para a necessidade de democratização de saberes, pois toda a experiência social produz e reproduz conhecimento, e ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias⁶.

Santos e Freire, compreendem que todas as formas de conhecimento devem servir aos interesses das populações do campo e da cidade, na busca da mudança social, política e na promoção dos direitos sociais. Alcançar tal maturidade é o desafio do nosso século (e talvez dos próximos), pois este tem sido o dilema que tem levado muitos cientistas a se debruçarem sobre a necessidade dessa inter-relação de conhecimento, bem como, a defesa da democratização do conhecimento científico.

⁶ É toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Segundo Boaventura Santos (2010, p. 09) "Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. As diferenças podem ser mínimas e, mesmo se grandes, podem não ser objeto de discussão, mas, em qualquer caso, estão muitas vezes na origem das tensões ou contradições presentes nas experiências sociais, sobretudo, quando como é normalmente o caso, estas são constituídas por diferentes tipos de relações sociais. No seu sentido mais amplo, as relações sociais são sempre culturais (intraculturais ou inter-culturais) e políticas (representa distribuições desiguais de poder). Assim sendo, qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política. Para além de certos patamares de diferença cultural e política, as experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos, cada um com os seus critérios de validade, ou seja, são constituídas por conhecimentos rivais."

3. A PRESENÇA DO CONHECIMENTO COLONIZADOR NA UNIVERSIDADE E AS CONTRADIÇÕES NO INTERIOR DA INSTITUIÇÃO

A criação das universidades brasileiras traz em seu modelo de educação a influência das concepções francesa⁷ (com enfoque no ensino, não na pesquisa), alemã⁸ (com enfoque na formação geral, científica e humanística, tendo a pesquisa como uma das finalidades) e a norte-americana⁹ (com enfoque na produtividade e a formação para o mercado de trabalho). Este modelo de Universidade tem sido questionado e o desafio atual encontra-se no âmbito da superação da crise em que a Universidade se encontra.

Santos (2004, p. 8) discutindo sobre a Universidade do século XX identificou três crises:

a) de hegemonia, oriunda das contradições entre as funções tradicionais de “produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários a formação das elites” e as que emergiram ao logo deste século “a produção de padrões culturais, médios e de conhecimentos instrumentais, úteis a formação de mão de obra qualificada exigida

⁷ Este modelo foi caracterizado por escolas isoladas de cunho profissionalizante, com dissociação entre ensino e pesquisa. O chamado modelo napoleônico apresenta uma supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a desvalorização da filosofia, teologia e ciências humanas, com uma departamentalização estanque dos cursos voltados para profissionalização. Este modelo influenciou a Universidade do Rio de Janeiro.

⁸ Este modelo tinha como preocupação introduzir a pesquisa como uma das finalidades da universidade e a constituição de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como centro integrador e catalisador da idéia de universidade, responsável pela ciência livre e desinteressada. Defendeu a autonomia universitária (embora financiada pelo estado), a formação geral, científica e humanista e tinha a pesquisa como uma das finalidades. Este modelo universitário influenciou a organização da USP.

⁹ Esta concepção tem origem nos acordos MEC/USAID, que difundiu a Reforma Universitária de 1968, incorporando as seguintes concepções: Vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; Estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; Instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, visando uma maior racionalização para as universidades; Fim da cátedra e incorporação do sistema departamental; Criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; Expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino; A idéia moderna de extensão universitária; Ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma. PAULA, Maria de Fátima. **A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações**. In: Tempo Social, USP e UFRJ. São Paulo, v. 14, n. 2, 2002 (p. 18).

pelo desenvolvimento capitalista”. Portanto, a incapacidade da Universidade em lidar com tais contradições fez com que ela perdesse a hegemonia, uma vez que o Estado e os agentes econômicos buscaram atingir seus objetivos fora das Universidades públicas.

b) de legitimidade, na medida em que deixou de ser uma instituição consensual em face das contradições entre a hierarquização dos saberes especializados (pela restrição do acesso e afirmação das competências) e as exigências sociais e políticas de sua democratização, além das reivindicações de igualdade de oportunidade das classes populares.

c) de institucionalidade, ou seja, a crise institucional resultante das “contradições entre a reivindicação de autonomia na definição de valores e objetivos da Universidade e a pressão para a sua submissão aos critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social”. Esta crise institucional, principalmente em países que viveram sob regime autoritário, reduziu a autonomia das Universidades a ponto de eliminar a produção e divulgação de conhecimento crítico e colocá-la a serviço dos projetos de modernização, abrindo espaço para o setor privado (SANTOS, 2004).

Deste modo, o processo educacional na Universidade foi sendo associado à produção de uma mercadoria que implica em custo-benefício e no fortalecimento da sociedade de consumo. Ao adotar esta forma empresarial, procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, restrito a uma formação especializada, as pesquisas que assumem dimensões utilitárias, ao conhecimento tecnológico e aplicado e aos serviços de uma maneira geral.

Esta perspectiva produtivista que busca uma racionalidade instrumental para as Universidades ressurgiu a partir dos anos de 1980 sobre a crítica do “improdutivismo” e o desígnio de avaliações de “produtividade” docente, a partir da lógica racionalizadora do capital vinculando-as ao mercado em detrimento de uma formação integral e da valorização dos saberes dos sujeitos e da interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Chauí (2003, p. 35), embora a Universidade seja uma “instituição social”, o que “significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte” ela tem se transformado em uma organização prestadora de serviços, portanto tem se deslocado para uma “organização social” cuja principal marca é a “fragmentação competitiva” em que parte das pesquisas tem sido determinada pelas exigências de mercado.

Tal transformação tem origem na ditadura militar e estão pautadas pela idéia de eficiência e de eficácia, de competências e de habilidades, os quais dependem da especificidade da organização-universidade, que tem referência em si mesma, pois se coloca em um campo de acirrada competição, onde deve “gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais” (CHAUÍ, 1999, p. 218).

Neste contexto, a concepção de universidade é orientada por sua operacionalidade organizacional, por um “conjunto de meios (administra-tivos) particulares [...]” definidos “como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. [...] é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito” (CHAUÍ, 1999, p. 219). Este processo contribui para a ausência de uma reflexão problematizada sobre a produção do conhecimento e conduz ao afastamento da esfera pública e de espaços de organização política (SANTOS, 2006).

Permitir a mera transferência de conhecimentos, ao invés de oportunizar a construção de conhecimentosque ajudem encontrar soluções aos problemas, parece ter gerado situações caóticas que obscurecem a compreensão sobre a necessidade de acesso ao conhecimento científico para compreender as realidades e enriquecer os recursos naturais e as experiências sociais de forma sustentável.

A crise da Universidade, segundo Santos (2004), perpassa por este debate, na medida em que ignora a importância dos diferentes conhecimentos existentes na sociedade para a construção de alternativas sustentáveis, em especial no campo, e isso poderá levar os países do “Sul”, a se tornarem um grande mercado consumidor dos produtos e tecnologias do “Norte”.

O que está em questão é que há uma incapacidade da ciência sozinha fornecer uma visão de mundo compatível com as necessidades humanas. Mesmo onde existem experiências educacionais que congregam esforços coletivos dos profissionais da academia em conjunto com os movimentos sociais, cujas ações e práticas reconhecem, valorizam e atuam com base nos diferentes conhecimentos é preciso destacar que pouco se tem avançado, principalmente, no que se refere ao respeito aos saberes tradicionais e o estilo de vida dos chamados povos do campo, pois via de regra, permanece nas Universidades a visão de superioridade da ciência, a desarticulação entre teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão e a

perspectiva de produtividade e rendimento com uma formação que responda as necessidades do mercado de trabalho.

A aceitação do conhecimento científico como sendo a forma oficial privilegiada de conhecimento, de acordo com Santos (2006) levou as Universidades a terem dificuldade de perceber a necessidade de disporem de práticas que propiciem uma inter-relação com os conhecimentos populares, estando estes contextualizados pelas realidades complexas.

Isso decorre de cinco fatores: i) as experiências existentes no interior da Universidade que se opõem esta visão produtivista (oriundas da pressão popular e do protagonismo dos sujeitos do campo) são pontuais e alcançam um número ainda pequeno dos povos do campo diante do número de sujeitos que ainda permanecem fora do sistema oficial de ensino no Brasil, fruto da exclusão histórica desta população; ii) o modelo urbano de educação permanece como predominante nas escolas do campo ocasionado a fragmentação, cujo conhecimento se torna compartimentalizado, desarticulado da realidade, etc), não conseguindo desenvolver uma educação de qualidade nem mesmo nas áreas urbanas; iii) a sociedade brasileira tem sido, de forma direta ou indireta, receptora e transmissora dos conhecimentos ocidentais de forma acrítica, portanto continua sob o domínio de todas as formas de colonização; iv) o Estado reforça a superioridade da ciência, porque há interesses econômicos e político em jogo; v) a predominância da visão que concebe a Universidade pela idéia de produtividade, cuja formação está voltada para o mercado de trabalho, impossibilita uma formação crítico-social enquanto projeto político-institucional de país.

Para Santos (2004, pp. 13 e 16) a crise institucional é fruto da “perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela conseqüente secagem financeira e descapitalização das Universidades públicas”, processo este induzido pelo modelo de desenvolvimento econômico defensor “da idéia de que a Universidade pública é irreformável” e que a “alternativa é a criação do mercado universitário”, que se dá em diferentes níveis e formas, quais sejam: busca-se ultrapassar a crise gerando recursos próprios por meio de parceria com o capital privado, o que gera a privatização de parte dos serviços, de modo que a Universidade se produza nos moldes empresariais.

4. O PAPEL DAS INICIATIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

No fim dos anos de 1980 se efetivam no Brasil propostas contra-hegemônicas, por meio de quatro experiências¹⁰, sendo uma delas desenvolvida pela UFPA – Campi Marabá e Altamira – em parceria com os movimentos sociais do campo, por meio do programa de extensão denominado Centro Agropecuário do Tocantins, com a metodologia da Pesquisa-Desenvolvimento em Sistemas Agrícolas (PSDP).

A metodologia da Pesquisa-Desenvolvimento se caracteriza pela postura que assume frente ao conhecimento científico, que passa a não ser mais visto como verdade absoluta, bem como, a necessidade de reconhecer o conhecimento dos agricultores como parte do processo de produção, cujo desafio está na construção de relações de reconhecimento e respeito a tais conhecimentos, dele fazendo uso, com a participação dos sujeitos (SIMÕES; OLIVEIRA, 2003).

Essa perspectiva está baseada no fato de que as linhas de trabalho do programa estão definidas conjuntamente pelos pesquisadores e agricultores, a partir das demandas dos agricultores e do diagnóstico preliminar das dinâmicas dos sistemas de produção agrícola realizadas pelos pesquisadores (SABLAYROLLES; ROCHA, 2003). Nesta compreensão, se incorporou, sobretudo, a hipótese da racionalidade dos agricultores como fonte explicativa das suas estratégias de reprodução social e econômica (SIMÕES; OLIVEIRA, 2003).

No Pará, esse movimento se efetivou na UFPA, em 1989, por meio do programa de extensão do Centro Agropecuário do Tocantins (CAT/Marabá) que implementou os Laboratórios Agro-ambiental do Tocantins (LASAT/Marabá) e Agro-extrativista da Transamazônica (LAET/Altamira), a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), os movimentos sociais do campo das mesorregiões Sudeste e Sudoeste do Estado e as instituições internacionais francesas – o Grupo de Intercâmbio e Tecnologia (GRET/França) e a Université des Antilles et de la Guyane (UAG).

Assim, os Campi Marabá e Altamira e o Centro Agropecuário/Belém, com o grupo de professores que compõe o Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar (NEAF), constituíram uma rede de atuação, tendo a agricultura familiar como foco e eixo principal.

¹⁰ Essas experiências foram desenvolvidas no Brasil: em Silvânia, Estado de Goiás; na Embrapa Semi-árido, em Petrolina Pernambuco; na Universidade de Ijuí, no Rio Grande do Sul; e, na UFPA na rede Marabá-Altamira-Belém.

Observa-se que houve conflitos entre agricultores e pesquisadores das ciências agrônômicas em torno do papel e do conhecimento dos sujeitos do campo. Esses conflitos propiciaram a incorporação de novos elementos nas experiências, como por exemplo: i) a mudança de postura dos agrônomos em sua relação com os agricultores; ii) a incorporação da metodologia da pesquisa nas atividades de pesquisa; iii) a superações da visão de que a pesquisa é tarefa exclusiva dos possuidores e de que os trabalhadores são objeto da pesquisa; e, iv) a ampliação da visão sobre o modelo de desenvolvimento proposto pelos movimentos sociais, que se deu por meio da realização de debates com vistas a compreendê-lo nas dimensões do desenvolvimento agrícola, da gestão dos recursos naturais, da formação dos jovens agricultores e do apoio as organizações familiares camponesas (FVPP, 2006). O primeiro incorporou a compreensão de que os agricultores devem participar desde a definição dos objetivos até a restituição dos resultados, a verificação da sua validade.

O segundo elemento embasou-se nos estudos realizados nos anos de 1990 em nove sistemas de pesquisa agrônômica possibilitou constatar que a metodologia do PDSP, por si só, não era “suficiente para introduzir mudanças profundas nas instituições de pesquisa enquanto não houver mudança de postura dos pesquisadores no sentido de mudar a relação de poder entre eles e os agricultores e sua instituição de pesquisa” (SIMÕES, 2003, p. 157), pois permanecia o paradigma do desenvolvimento agrícola produtivista-tecnicista.

O terceiro assumiu a participação direta dos agricultores em conjunto com os agrônomos. Neste sentido, “a pesquisa como um ato de conhecimento, tem como “ato cognoscente, de um lado, os pesquisadores profissionais: de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta”, ou seja, pesquisadores e agricultores passam a ser compreendido como sujeitos da pesquisa, e a realidade investigada como objeto (FREIRE, 1981, p. 35).

E o quarto elemento se deu pela realização de uma série de eventos municipais, regionais, estaduais e internacionais, no período de 1990 a 1993, para discutir “os rumos para o desenvolvimento da produção familiar [...] e a formulação de políticas públicas”, que culminou na elaboração de um programa específico para o Estado do Pará envolvendo instituições brasileiras e francesas, com o apoio da comunidade européia e do governo Francês, por meio do Ministère des Affaires Etrangères (MAE) (FVPP, 2006, p 34).

Segundo Sablayrolles e Rocha (2003), no desenvolvimento deste programa havia interesses comuns e diferenciados entre os Movimentos Sociais e Universidade, embora não divergentes, quais sejam: para o movimento social havia a necessidade de se trabalhar uma nova forma de estudos técnicos e científicos da realidade, em que o agricultor saísse de um papel meramente figurativo do modelo tradicional para se tornar um agente decisivo no conjunto de atividades e ações a serem desenvolvidas e para isso a educação exerceria um papel fundamental; e, para a academia, o desafio era “introduzir na agricultura familiar a prática de estudos técnicos e científicos, como base para o planejamento e implementação de ações que visassem à consolidação da agricultura familiar no desenvolvimento regional”.

A constituição do Programa Pesquisa-Formação-Desenvolvimento, como fruto desses conflitos, “ajudou a construir a interação dessas duas visões, por meio de relações mais duradouras e objetivos amplos, ampliando a articulação com outros processos, como a tradição americana e asiática de Pesquisa-ação Participativa (PAP)”, que tinham a perspectiva de “reforçar as dinâmicas democráticas e desenvolver a capacidade dos agricultores organizados a tomar em mãos o seu próprio desenvolvimento” (SABLAYROLLES; ROCHA, 2003, p. 30).

Nos anos de 1990, a Universidade, atendendo a demanda dos movimentos sociais do campo, passou a desenvolver, inicialmente, programas de escolarização no âmbito da Educação Básica e, posteriormente, cursos superiores como a graduação em Agronomia e as Licenciaturas em Pedagogia, Letras e Educação do Campo.

A pesquisa realizada demonstra que esses cursos emergiram da luta dos movimentos sociais pelo acesso a educação do/no campo e contribuíram para a consolidação da gestão participativa na Universidade.

A concepção de Educação do Campo fundamentada na expressão *do e no campo*, em que *do campo*, indica a necessidade da escola estar localizada no espaço geográfico, político e social do campo, possibilitando a apropriação e sistematização do conhecimento produzido no âmbito da ciência; e, *no campo*, representa a educação construída/produzida com as populações do campo, a partir de seus interesses e necessidades, o que implica na estruturação de um currículo que prioriza e valoriza os valores expressos por essas populações e pressupõe o desenvolvimento de protagonismo e da participação efetiva e crítica dos sujeitos, enquanto produtores de sua história, de lutas sociais, com acúmulo

de conhecimento sobre a vida e o meio em que vivem e trabalham. Esta concepção está fundada na indissociabilidade entre as políticas públicas, a educação e a pesquisa, a cidadania e o campo e a produção, sendo apontada por Molina (2003) como a tríade Campo–Políticas Públicas–Educação e, por Michelotti (2008), como a tríade Produção–Cidadania–Pesquisa. Em ambos, há o destaque para a elaboração de políticas públicas com base na relação entre as diferentes áreas de conhecimento (a educação, a sociologia, a economia, a agronomia, a política, a história, a filosofia) e configura o rural como um *locus* transdisciplinar de produção e sistematização de conhecimento, ancorado na heterogeneidade, dinamismo e diversidade, cujo projeto de desenvolvimento é centralidade na produção camponesa. Na concepção de campo, a forma de produção camponesa está baseada na cooperação entre os agricultores para produção em três níveis: para o próprio consumo, para a comercialização nas cidades próximas e para comercialização em polos comerciais mais distantes. Daí ser necessário promover e reivindicar políticas públicas e ações que viabilizem a educação, a assistência técnica e o crédito financeiro. Na concepção de pesquisa é assumida como estratégia e princípio educativo e, como impulsionadora da produção do conhecimento vinculada ao trabalho rural.

Assim, a dinâmica desenvolvida pelos cursos de Educação do Campo tem desafiado a academia, em seu conjunto, a materializar o papel social da Universidade junto à sociedade e a construir um processo formativo pautado na inter-relação de conhecimentos com vistas à construção de um conhecimento que ajude na transformação da matriz tecnológica presente nas políticas públicas de apoio a produção e no processo de construção do projeto de desenvolvimento do campo que reforce a autonomia dos sujeitos, em que a pesquisa e a extensão passaram a ter outro significado em sua articulação com o ensino, na medida em que oportunizou o acesso das populações do campo ao conhecimento científico e as tecnologias em busca da resolução dos problemas complexos do campo amazônico.

Paulo Freire (1996) contribui com a discussão sobre a importância do acesso ao conhecimento científico e as tecnologias, ao apontar que, historicamente, uma pequena parcela da sociedade tem deles se utilizado como forma de manutenção da 'ordem' opressora, com a qual manipulam e esmagam, massificam e inculcam informações que servem aos interesses de grupos econômicos para reificá-los. Para esse autor, o domínio tecnológico não pode ser pelo aniquilamento dos conhecimentos dos agricultores

com base na visão de extensão como invasão cultural em que o conteúdo reflete a visão de mundo daqueles que o levam, se superpõe àqueles que passivamente o recebem, pois o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos e às necessidades da existência humana, perdem sua significação (FREIRE (1985).

Nesse sentido, o conhecimento não se estende daquele que julga saber tudo para aqueles que julgam nada saber; ao contrário, deve se constituir na relação ser humano-mundo, por meio de relações que se aperfeiçoam na problematização crítica, possibilitando que estes entendam mais a realidade na qual e com a qual estão inseridos e que se desdobrem em ação transformadora da realidade para a superação do conhecimento sensível.

A apropriação do conhecimento científico e das técnicas e tecnologias em articulação com os conhecimentos empíricos permitem construir estratégias/saídas para diminuir a dureza do trabalho braçal no campo, produzindo processos de recuperação do solo, da floresta, dos igarapés, da produção pautada no aproveitamento dos recursos naturais, ancorado na visão agroecológica.

A perspectiva de transmissão de técnicas como depósito de conhecimento se funda em uma visão que transforma os seres humanos em quase coisa, que negam os sujeitos como um ser de transformação do mundo. Assim, atuar interdisciplinarmente na assistência técnica – a partir da compreensão do ser humano concreto em uma realidade concreta que o condiciona – requer que a ação dos técnicos não se restrinja ao ato de ampliar os conhecimentos e as técnicas por meio de conteúdos estáticos; ao contrário, ela acontece na realidade agrária, que é dinâmica e não existe sem os seres humanos. (FREIRE, 1985).

Freire (1985) propõe a extensão educativa como propiciadora de um que-fazer educativo em que o agrônomo é um educador-educando e os camponeses são educandos-educadores, cujo trabalho-ação se dá no domínio do humano envolvendo um problema filosófico de reflexão crítica, em que a questão central não é substituir uma forma de conhecimento por outra. Ao contrário disso, exige reflexão de caráter teórico, que não se degenera nos verbalismos, nem na mera explicação da realidade que devesse permanecer intocada, ou seja, necessita-se da “reflexão em que a explicação do mundo devesse significar a sua aceitação, transformando-se, desta forma, o conhecimento do mundo em instrumento para a adaptação do mundo a ele” (FREIRE, 1985, p. 16).

Ancorado nessa concepção, a Educação do Campo na UFPA Marabá se consolidou como linha de atuação seja força política do núcleo de professores engajados seja pelo peso econômico dos projetos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (mais de quatro milhões em três anos), que passou, inclusive, a influenciar nas tomadas de decisão da instituição e nas estratégias do plano de gestão do Campus Marabá, cujos cursos possibilitaram também, segundo os professores, a reformulação dos Projetos Políticos-Pedagógicos e a reorganização do calendário escolar (antes intervalares) ao assumir a Alternância Pedagógica como estratégia articuladora do ensino, da pesquisa e da extensão. Essa articulação oportunizou contribuições concretas, com o desenvolvimento de experimentos de base agroecológicos nos assentamentos em que os alunos residem.

Ao discutir sobre a produção agroecológica, Altieri (1989) ressalta a necessidade da abordagem sistêmica no uso de metodologias participativas que incentivem a interação entre pessoas e conhecimentos, pelo processo da participação e mudança de postura por parte dos técnicos. O autor defende que a agroecologia se apresenta como uma concepção de natureza, trabalho e de interação homem-natureza, na medida em que concebe o ser humano como parte da natureza, interagindo e entrelaçando a diversidade do contexto que vai além dos aspectos de produção e técnica. Para isso, incorpora dimensões amplas e complexas que incluem variáveis econômicas, sociais, culturais, políticas e éticas para a otimização do equilíbrio dos agroecossistemas em sua totalidade. Isso requer que o conhecimento se organize visando a interpretação das complexas relações inerentes à vida no planeta terra.

Nessa perspectiva, a agroecologia não deve ser confundida com um estilo de agricultura, nem com um conjunto de práticas agrícolas ambientalmente amigáveis (CAPORAL e COSTABEBER, 2002), pois requer a compreensão dos agroecossistemas como sistemas biológicos que se relacionam com os componentes socioeconômicos e culturais.

Nessa visão, a agroecologia contém elementos que valorizam o estabelecimento de uma relação intrínseca entre os diferentes conhecimentos e não se limita apenas à busca do sucesso das ações a serem desenvolvidas no meio rural, mas visa contribuir para a construção de políticas públicas que ajudem a firmar um modelo de desenvolvimento do campo que se pautem na equidade social.

Em sua obra *Desenvolvimento como Liberdade*, Amartya Sen (2000) sugere que o sentido e o uso do conhecimento para o

desenvolvimento deve estar ausente de qualquer forma de restrição das liberdades. Assim, as reflexões feitas pelo autor apontam que uma das privações da liberdade é a restrição a possibilidade dos indivíduos buscarem seus próprios meios de subsistência, que é considerada, por ele, como essencial para garantir a autonomia e, conseqüentemente, a liberdade. Para ele, ambas perpassam, necessariamente, pelo reconhecimento do tempo de produção das populações do campo – que tem que ver com o clima, o solo e a cultura dos povos – e a importância em produzir alimento de forma a garantir a reprodução familiar. Essa perspectiva se fundamenta na necessidade do desenvolvimento social baseado no fortalecimento das capacidades de escolha e opções das pessoas como participação sócio-política, tendo a liberdade como eixo central. A liberdade significa participação ativa e política, decidir e intervir na realidade. Segundo ele, este pode ser um caminho que dá sustentação ao projeto de desenvolvimento que propicia a sustentabilidade humana e ambiental.

No entanto, a imposição ao modelo de desenvolvimento econômico e de uma única forma de conhecimento como verdadeira e superior tem criado tensões e debates na sociedade. Em contraposição, busca-se outro modelo de desenvolvimento, protagonizado, principalmente, pelos movimentos sociais do campo e por setores da Universidade. Este segundo modelo de desenvolvimento está pautado nos princípios da solidariedade e da sustentabilidade, e se articula com a idéia de desenvolvimento como liberdade, proposto por Sen (2000).

Nessa visão a concepção de desenvolvimento com vistas a sustentabilidade precisa superar a fragmentação e a compartimentalização do conhecimento, avançando para uma concepção que seja capaz de perceber a realidade de maneira complexa, abordando, concomitantemente, os aspectos sociais, econômicos, ambientais, políticos, culturais e institucionais dos problemas analisados.

Observa-se que tais concepções orientaram a organização e vivência nos cursos superiores no âmbito da Educação do Campo (Agricultura, Letras, Pedagogia e Educação do Campo) se concretizando por vários momentos de entendimento que permitiram a construção coletiva de conhecimentos e saberes que se realizou pelo diálogo em tempos e espaços formativos diversos (envolvendo ações dos tempos-escola e dos tempos-comunidade), entre área do conhecimento, entre as instituições envolvidas, com impactos para a academia e na inserção dos egressos nos assentamentos.

Segundo Muchelotti (2008), a matriz técnico-científica agroecológica encontra-se em permanente conflito com a matriz técnico-científica industrialista presente nas políticas públicas de apoio a produção camponesa. Portanto, a sua consolidação depende fundamentalmente da organicidade da agricultura familiar camponesa, da força de mobilização dos movimentos sociais do campo e da dinâmica que a Universidade continuará a desenvolver no seu interior, pela disputa de idéias e concepções no âmbito das ciências agrônômicas.

Por outro lado, a busca de acesso ao conhecimento científico pelos educandos e movimentos sociais do campo, tem como centralidade a qualificação para processo organizativo e produtivo nos assentamentos e o enfrentamento ao poder público em prol de acesso às políticas públicas de apoio a produção, com destaque para o crédito agrícola, à assistência técnica e à educação, ambas voltadas para melhoria da qualidade de vida nos assentamentos.

Segundo os professores da UFPA, a experiência vivenciada na UFPA Marabá possibilitou redirecionar as pesquisas agropecuárias nas regiões de atuação de profissionais ligados a rede Marabá-Altamira-Belém do Núcleo de Estudos da Agricultura familiar, em especial na mesorregião Sudeste do Pará, na medida em foi a partir da construção compartilhada de um novo conhecimento científico-técnico e não de transferência de um conhecimento já consolidado. Além disso, fortaleceu a visão que reconhece que a escola do campo deve ser um espaço de consolidação de um projeto educativo que dialogue com a realidade onde a escola está inserida para torna possível a sua contribuição na construção de um projeto de campo e de sociedade.

Nessa visão, a escola do e no campo tem um papel estratégico na desconstrução da racionalidade ocidental presente na concepção de desenvolvimento implantada pelo modelo de desenvolvimento econômico no Brasil e na Amazônia, bem como, na construção de uma razão que vê como fundamental o diálogo entre os diferentes conhecimentos, sujeitos, áreas e instituições, de modo a compreender os seres humanos e o ambiente como parte de um mesmo espaço/tempo.

Essa dimensão da escola do campo exige integração entre a escolarização e de formação técnico-profissionalizante, sobretudo no campo das ciências agrárias, envolvendo a ação dos educadores da escola e dos extensionistas. Houve também o reconhecimento de que há uma dimensão pedagógica no trabalho da pesquisa agropecuária e da assistência técnica-social-ambiental, assim como

há uma dimensão produtiva presente na realidade da escola do campo. Isso possibilitou inserir uma dinâmica que fez emergir a reorganização do processo de estruturação/produção do conhecimento na academia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências contra-hegemônicas desenvolvidas no interior das universidades brasileiras pela Educação do Campo podem ser fundamentais para impedir que essa visão produtivista de conhecimento se consolide e perpetue na Universidade, com a emergência do mercado universitário, principalmente, se levarmos em consideração que a universidade brasileira nasceu e se solidificou para atender a uma classe hegemônica.

Negar e superar esta visão colonizadora presente na Universidade requer que sejamos capazes de reconhecer a importância e a riqueza das experiências em curso no interior das Universidades que estão na contra-mão do crescente processo mercadológico (que para se manter precisa continuar a impor a superioridade do conhecimento científico) e publicizá-las, na perspectiva da articulação entre os diferentes conhecimentos, não mercadológica e não produtivista.

O fato da UFPA Marabá, em especial na linha da Educação do Campo, ter assumido a perspectiva da produção de um conhecimento que ajude na transformação da matriz tecnológica presente nas políticas públicas de apoio a produção e no processo de construção do projeto de desenvolvimento do campo que reforce a autonomia dos sujeitos, indica que sua atuação tem representado uma transformação descentralizadora da Universidade pelas avessas, de cunho eminentemente político, presente não apenas nos discursos e práticas dos professores do núcleo de Educação do Campo, mas também nos documentos oficiais da instituição materializados nos projetos político-pedagógico dos cursos regulares de Agronomia, Letras, Pedagogia, Sociologia e Educação do Campo e nos Planos Trienal da instituição 2007-2009 e 2010-2012, que avançam em questões como a democratização das relações pelo diálogo entre conhecimentos, áreas, pessoas e instituições.

Embora a perspectiva produtivista e mercadológica protagonizada pelo Estado e os empresários da mineração na mesorregião Sudeste do Pará esteja presente no Campus e em disputa constante, a perspectiva desenvolvida pela Educação do Campo não só tem sido reconhecida pelas instâncias superiores da Universidade, como também tem se afirmado junto ao poder público

local, pela demanda encaminhada a Universidade para a realização de cursos de extensão e especialização para professores que atuam na Educação Básica nas escolas do campo desta mesorregião. Denomino esse processo como uma perspectiva pluriversitária, na perspectiva discutida por Boaventura Santos, em que a hierarquia do conhecimento disciplinar dialogou com as diversas formas de conhecimentos, colocados como inexistentes pela modernidade.

A pesquisa realizada demonstrou que a perspectiva contra-hegemônica protagonizada pelos movimentos sociais e a Universidade tem desafiado os cursos regulares a repensar seus processos formativos, as estruturas curriculares e metodológicas e o modo de lidar com o conhecimento, na medida em que os Programa Pesquisa-Formação-Desenvolvimento e os cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária implementaram uma concepção de pesquisa e de extensão que impactou na forma de desenvolver o ensino cuja atuação esteve articulada pelos princípios da pedagogia da alternância que possibilita a articulação entre teoria e prática, ensino-pesquisa-extensão de forma intrínseca, concretizando-se por meio de uma metodologia de ensino-aprendizagem problematizadora e produtora de conhecimento e construtora da autonomia dos sujeitos envolvidos.

Os resultados da pesquisa demonstram que a dinâmica que envolve a gestão coletiva do ensino superior nos cursos da Educação do Campo tem se efetivado pelo diálogo no interior da universidade e dela com a sociedade, em especial pela relação construída com os movimentos sociais do campo, oportunizando a inter-relação entre o conhecimento científico e o universo dos educandos inserindo uma nova qualidade social que perpassa também pela reorganização curricular.

Esse diálogo que se deu entre instituições (universidade e movimentos sociais do campo), entre áreas (agronomia, pedagogia, letras, ciências da natureza, etc), entre pessoas (professores, alunos, professores e alunos, alunos e assentados) e entre conhecimentos (científicos e não-científicos) provocou, conforme destacam os próprios sujeitos envolvidos (professores, dirigentes e alunos entrevistados), mudanças nas práticas pedagógicas dos professores da academia, nas práticas educativas dos movimentos sociais e dos alunos egressos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. **As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico.** In: SOUZA, E.C. de;

ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

ALTIERI, M. **A Agroecologia:** as bases científicas da agricultura alternativa. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

BIELSCHOWSKY, R. (Org.) **Cinquenta Anos de Pensamento na CEPAL: uma resenha.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

CASTRO, L. Índios no Pará: antecedentes da Amazônia antes dos europeus. 2009. Disponível em <<http://parahistorico.blogspot.com/2009/02/indios-no-para.html>>. Acesso em 12/01/2010>.

CAPORAL, F. R.; COSTA BEBER, J. A. **Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável:** perspectivas para uma nova extensão rural. Porto Alegre: EMATER - RS, 2002.

CAPORAL, R.F. **Superando a Revolução Verde:** a transição agroecológica. Porto Alegre: EMATER/RS, 2003.

CHAUÍ, M. de S. **A Universidade Operacional.** Revista da Adunicamp, Campinas, ano 1, n 1;, 1999.

_____. **A universidade pública sob novas perspectivas.** Revista Brasileira de Educação, n. 24, 2003.

FREIRE, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa.** In: BRANDÃO, C.R (Org). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Extensão e comunicação?** Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. PASSETTI, Edson. **Conversação Libertária com Paulo Freire.** São Paulo: Imaginário, 1995.

FVPP: **história do Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e Xingu/SDS/PDA/PPG7** – Brasília: MMA, (série sistematização, VII), 2006.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** São Paulo: autores associados, 2003 (Coleção polemicas do nosso tempo, 86).

LAGES, V N. (org). **Cultura e desenvolvimento: a sustentabilidade cultural em questão.** Maceió: PRODEMA/UFAL, 1999.

MICHELOTTI, F. **Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção-Cidadania-Pesquisa.** In: SANTOS, Clarice A. (org). **Por uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas-educação.** Brasília: Inkra; MDA, 2008.

MOLINA, M.C. **A Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável.** Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (Tese de doutorado). São Paulo, 2003.

NÓVOA. A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, A dos R. **O Papel dos Mediadores nos Conflitos pela Possa da Terra na Região Araguaia Paraense.** Programa de Pós-Graduação de Vicoça (Dissertação de Mestrado), Minsas Gerais, 2004.

PIRES, M.O. **A Trajetória do Desenvolvimento Sustentável na Transição de Paradigmas.** In: Tristes Cerrados - Sociedade e Biodiversidade. Brasília: Paralelo 15, 1998.

RAMALHO FILHO, R. **Patrimônio cultural e natureza: dimensões da sustentabilidade.** In: BASTOS FILHO, J. B.; AMORIM, N. F. M.;

SABLAYROLLES, F.; ROCHA, C. (Orgs). **Desenvolvimento Sustentável da Agricultura Familiar na Transamazônica.** Belém, AFATRA, 2003.

SANTOS, B. de S.. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: história e idéias, 1987.

_____. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Oficina do CES n. 135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, jan. 1999.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2004 - (coleção questões de nossa época; v. 120).

_____. MENESES, M.P.G. de; NUNES, J.A. **Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa(Org.). Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das emergências.** In: Santos, B.S. (org). Conhecimento Prudente para uma Vida Descente: um discurso sobre a ciência. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna.** 5 ed. São Paulo.:Cortez, 2008.

_____. Maria Paula Meneses (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade.** Tradução Laura Teixeira MottaSão Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SIMÕES, A. **Contribuição metodológica aos programas de Pesquisa-Desenvolvimento: reflexões acerca do processo de construção da demanda social.** In: Agricultura Familiar: métodos e experiências de Pesquisa-Desenvolvimento. NEAF, Centro Agropecuário, GRET. Belém/PA. 2001.

SIMÕES, A; OLIVEIRA, M.C.C de. **Iniciativas em pesquisa, formação e apoio ao desenvolvimento rural sustentável na Amazônia.** NEAF, Centro Agropecuário, GRET. Belém/PA. 2003.

Trabalho recebido em 14 de agosto de 2012

Trabalho aprovado em 16 de dezembro de 2012