

CURSO DE AGRONOMIA DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ: DIÁLOGO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

*Rosemeri Scalabrin*¹

*Ana Lúcia Assunção Aragão*²

Resumo

Neste artigo buscamos entender a relação dialógica entre pessoas, áreas, instituições e conhecimentos na protagonização de uma política pública específica de Educação do Campo no âmbito do ensino superior, em especial no curso de Agronomia. Para isso, discuto o papel do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT) e a contribuição dos projetos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na afirmação de uma concepção de pesquisa e de educação na academia. Também, apresento a proposta do curso em sua estrutura curricular e metodológica, sua constituição, objetivos e princípios da formação dos agrônomos, bem como os aprendizados dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Ciências agrônômicas. Educação do Campo. Curso de Agronomia.

Abstract

On this article I seek for the dialogical relationship among people, fields, institutions and knowledge in the protagonization of a public policy specific for Agricultural Education, in the scope of higher education, specially concerning to the course of Agronomy. Thus, I discuss the role of the Agroambiental Center of Tocantins (CAT) and the contribution of Pronera projects in the affirmation of a research and of the education in the Academy. I present the proposal of the course in its curriculum structure and methodology, its constitution, objectives and principles of

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Correio eletrônico: rosemeri.scalabrin@gmail.com.

2 Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Correio eletrônico: analuciaaragao@gmail.com.

agronomists development, that the course wanted to assert, as well as the learning of people involved.

Keywords: Agronomic sciences. Fields of education. Agronomy course.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da pesquisa de doutoramento na qual se investigou o curso de Agronomia da UFPA – campus *universitário* de Marabá, como articulador de conhecimentos (científicos e não científicos) na formação de assentados, com o propósito de perceber indicadores de mudanças (coletivas/sociais, individuais, de sustentabilidade) na gestão do ensino superior. A pesquisa se realizou por meio de entrevistas com professores da universidade, representantes de movimentos sociais (Movimento Sem Terra, Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Pará, Comissão Pastoral da Terra) e educandos do curso de Agronomia, além da observação em campo realizada em cinco assentamentos da referida mesorregião.

Neste artigo, discutimos o curso de Agronomia e a relação dialógica entre pessoas, áreas, instituições e conhecimentos na protagonização de uma política pública específica de Educação do Campo no âmbito do ensino superior, em especial neste curso.

O estudo tem demonstrado que a dinâmica que envolve a gestão coletiva do curso de Agronomia 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.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A constituição do campus universitário de Marabá

Criado em 1987, como parte da política de descentralização das atividades acadêmicas deflagrada pela UFPA em meados dos anos de 1980, por meio do Programa de Interiorização, o *campus* universitário de Marabá tinha como objetivo a aproximação da universidade às demandas da mesorregião. Desse modo, o *campus*

(...) surgiu como uma via potencial para suprir a região de profissionais que, uma vez bem preparados, com conhecimentos científicos e tecnológicos, teóricos e práticos, possam trabalhar as realidades sociais, econômicas, políticas e culturais da região, para planejar um desenvolvimento social justo, economicamente equilibrado, ecologicamente correto e sustentado por princípios fundamentados na ética (UFPA, 2006, p. 12).

Atuando como polo irradiador de ações acadêmico-científicas na mesorregião sudeste do estado do Pará, o *campus* buscou alicerçar cursos estratégicos para o desenvolvimento com atuação concentrada, principalmente, na área de formação de profissionais licenciados (cursos de Pedagogia, Letras, Matemática, História e Geografia) para atuarem no ensino fundamental e médio. Nesse sentido, seu Plano de Gestão (2006, p. 10) destaca:

Esses cursos foram criados após discussões com a sociedade civil organizada e o poder público, que perceberam ser imperativa a oferta de cursos de licenciatura para a formação de docentes, e assim melhorar a qualidade do ensino, uma vez que os professores que atendiam as escolas públicas da região, em sua maioria, possuíam apenas o ensino médio.

O estudo sobre a história do *campus* universitário de Marabá possibilita entender que, desde sua origem, está presente a perspectiva da ação coletiva, identificada pela busca do diálogo entre os professores e estudantes engajados socialmente, ou simpatizantes dos movimentos sociais do campo da mesorregião sudeste do Pará, e a sociedade organizada.

Observa-se que o Plano de Gestão do *campus* apresentava como principal problemática educacional a baixa escolaridade dos professores atuantes na educação básica na mesorregião, a carência de profissionais formados para atender essa demanda e o alto índice de analfabetismo. Ao lado disso, destaca-se a inexistência de uma visão de escola articulada à sociedade (Cortella, 2008), principalmente nas escolas do campo, que mantêm o mesmo currículo e calendário escolar, desconsiderando as especificidades da vida e dos processos produtivos no meio rural.

Por isso, o Programa de Interiorização visou desenvolver uma atuação articulada nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, com ações diversificadas para responder aos desafios apontados na realidade agrária da mesorregião sudeste do Pará, pretendendo com isso contribuir para

(...) a reversão do caótico panorama educacional dos interiores, não apenas no contexto do ensino superior como também da educação fundamental e média,

buscando caminhos que levem à consolidação do papel da universidade como agente de apoio ao processo de transformação social e como fator de desenvolvimento regional (UFPA, 2006, p. 9).

O propósito do programa não foi apenas formar profissionais, mas também contribuir na formulação de políticas públicas para esta mesorregião, a partir de um projeto de desenvolvimento econômico, social, político, cultural e ambiental que teria papel estratégico na construção de um projeto de desenvolvimento contra-hegemônico ao implementado na região pelo governo militar, e que, salvo algumas mudanças, perpetua-se até os dias atuais.

De acordo com o Plano de Gestão, sua consolidação se deu após 2000 com a instituição da autonomia dos *campi*, regulamentada pela Resolução 3.211/2004, que os reconheceu como Unidades Acadêmico-Administrativas. O plano pretendia

Consolidar o papel da universidade, como instituição formativa capaz de contribuir com a transformação social, atingindo patamares altos do seu desenvolvimento, considerando as características da mesorregião, a qual abriga uma grande diversidade étnico-cultural e com sérios problemas socioeconômicos relacionados a conflitos agrários e exploração das riquezas naturais distante de um desenvolvimento sustentável ideal; tendo, a despeito das adversidades, oportunidades e potencialidades favorecedoras do desenvolvimento regional e condizente com as razões de existir da instituição (UFPA, 2006, p. 11).

Com sede em Marabá, o *campus* atua em 38 dos 39 municípios da mesorregião sudeste do Pará, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atualmente são oferecidos 15 cursos de graduação, sendo três à distância e 12 em período regular ou intervalar, e três cursos de pós-graduação *lato sensu*. Todos são desenvolvidos na cidade de Marabá, mas oito deles também são oferecidos nos núcleos de integração.

Os cursos desenvolvidos recebem recursos próprios e também de convênios de prefeituras,³ da Companhia Vale do Rio Doce (Vale)⁴ e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA/Incra). Entretanto, são os

3 O *campus* Marabá desenvolve convênios com os municípios de Ourilândia do Norte, São Geraldo do Araguaia e Itupiranga para realizar os cursos de Pedagogia, Matemática, Letras, Ciências Sociais e Ciências Naturais.

4 Os cursos conveniados com a CVRD são: Geologia, Engenharia de Materiais e Engenharia de Minas e Meio Ambiente.

convênios com a Vale e com o MDA que vêm influenciando fortemente as definições e ações do *campus*, constituindo, segundo os professores do núcleo de Educação do Campo, a afirmação de duas linhas de atuação: a da mineração e a da educação do campo, que disputam concepções, espaços e intervenções.

Isso decorre do perfil regional agrário e do potencial extrativista dessa mesorregião, que demandam à universidade respostas aos problemas oriundos do modelo de base fundiária imposto pela ação governamental a partir de meados do século XIX, quando os agricultores familiares se mobilizaram em prol da reforma agrária reivindicando à UFPA Marabá cursos de Ciências Agrárias, Agronomia, Letras e Pedagogia. Decorre também da existência de áreas de riqueza mineral, as quais favorecem a instalação de mineradoras e siderúrgicas que propiciam a implantação dos cursos de Geologia, Engenharia de Minas e Meio Ambiente (UFPA, 2006, p. 17).

O que não se pode negar é que os pontos nevrálgicos dessa disputa estão na estruturação do conhecimento, que tem a ver com a compreensão de ciência hegemônica presente na academia e uma compreensão da luta social, do trabalho e de vida que desafia esse conhecimento.

Concordamos com Santos (2006) de que há uma hegemonia do modelo de racionalidade ocidental predominante no mundo, e essa visão não só esconde e desperdiça as experiências sociais existentes, como também tem impedido que elas sejam traduzidas em alternativas ao capitalismo global.

Para superar essa visão, a universidade, segundo os professores, se colocou à disposição para atender as demandas sociais presentes e, ao mesmo tempo, reconhecer a existência dos saberes tradicionais e seu papel na construção da humanidade, com vista a democratizar o conhecimento científico para que a sociedade possa utilizá-lo. Discutindo esse tema, a compreensão de Santos (2008, p. 17) é a de que ele “é a forma oficial e privilegiada de conhecimento, e sua importância para a vida da sociedade nunca foi questionada”. No entanto, não se pode deixar de “(...) questionar o privilégio de um conhecimento em detrimento dos demais”, uma vez que tem conferido “privilégios extracognitivos (sociais, políticos e culturais) a quem os detém”. Assim, é fundamental compreender que isto ocorre tanto porque o conhecimento científico provoca impactos na sociedade quanto porque ele não está distribuído de maneira equitativa socialmente.

Em consequência disso, o conflito entre as duas formas de compreensão do conhecimento traz a perspectiva de desafiar a lógica de estruturação do conhecimento científico na academia e desmascarar a lógica existente na

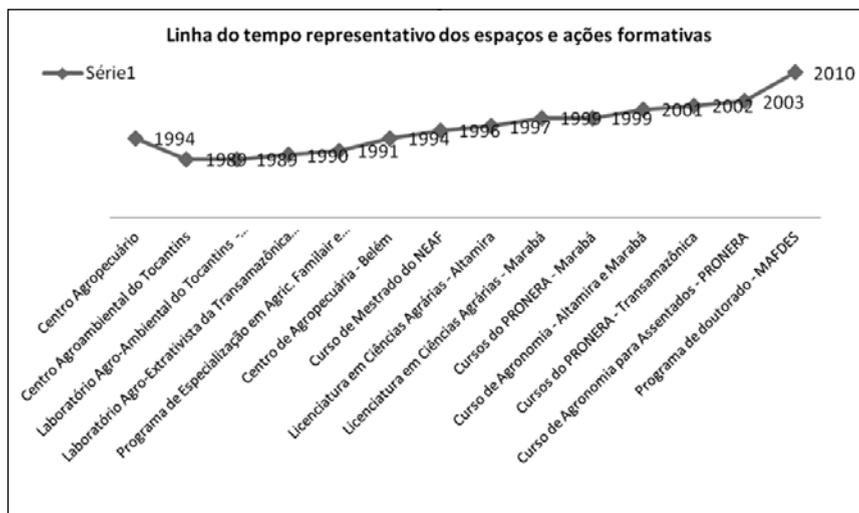
sociedade – naturalizadora da visão de que, para as populações do campo, basta a educação do mínimo; e trazer à baila uma educação que propicie o diálogo entre os conhecimentos dos agricultores e os conhecimentos da academia, fazendo valer a assertiva de Paulo Freire de que “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e, somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (Freire, 1977, p. 27). Daí por que não se pode substituir um conhecimento por outro, pois é na relação dos dois saberes que se constrói outro conhecimento.

No *campus* de Marabá a parceria da universidade com os movimentos sociais esteve calcada nessa compreensão, mas, de acordo com a pesquisa, o diálogo da academia com a sociedade organizada se consolidou com a criação do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT) e se intensificou com a constituição dos projetos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), por meio do curso de Agronomia e das licenciaturas em Pedagogia, Letras e Educação do Campo, conforme discutiremos nos itens a seguir. Nesse processo, observam-se práticas políticas que se desenvolvem em torno de um eixo comum: a construção de um projeto de desenvolvimento do campo que vise contribuir para a construção de um projeto de sociedade em que a educação tenha papel estratégico.

Programa Centro Agroambiental do Tocantins (CAT)

De acordo com as publicações do Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar (Neaf), a relação entre a Universidade Federal do Pará e o movimento sindical se iniciou, formalmente, em 1989 com o programa de extensão rural do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT), *campus* Marabá, e teve como propósito “fazer a integração entre pesquisa-desenvolvimento e a formação de profissionais de ciências agrárias” (Simões e Oliveira, 2003, p. 13). Esse processo envolveu diferentes espaços e ações desenvolvidas pela UFPA em parceria com os movimentos sociais do campo, conforme demonstra a linha do tempo a seguir, e os que se inter-relacionam e se complementam:

De acordo com os professores entrevistados, a criação da equipe multidisciplinar de pesquisadores envolveu os professores dos Laboratórios Agroambiental do Tocantins (Lasat/Marabá) e Agroextrativista da Transamazônica (Laet/Altamira) e do Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar (Neaf Belém) constituindo o que denomino rede Marabá-Altamira-Belém.



Fonte: Construído pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo, 2010.

Esse processo possibilitou a percepção da necessária complementação da formação dos profissionais vindos de outras instituições, com vista a rever a formação centrada no modelo de transferência de tecnologia e/ou da revolução verde, motivo pelo qual se criou, em 1991, o Programa de Especialização em Agriculturas Familiar Amazônica e Desenvolvimento Agroambiental, que se transformou, em 1996, no curso de mestrado e, em 2010, de doutorado em Agriculturas Familiares Amazônicas e Desenvolvimento Sustentável (MAFDS), desenvolvido pelo Centro Agropecuário (CA), criado em 1994 pela UFPA, em Belém.

Observa-se que a estratégia da rede teve como foco o debate sobre a necessidade da formação dos filhos de agricultores, que fez emergir a criação da licenciatura plena em Ciências Agrárias em Altamira (1997) e em Marabá (1999), com o objetivo de formar profissionais das ciências agrônomicas para atuarem nas Casas Familiares Rurais do estado do Pará; e também do curso de graduação de Agronomia nos dois *campi*, em 2001, ambos desenvolvidos em parceria com os movimentos sociais do campo (Simões e Oliveira, 2003).

Para Simões (2001), essa estratégia oportunizou desenvolver uma formação capaz de superar a fragmentação disciplinar e a tríade ensino-pesquisa-extensão, bem como romper com a desarticulação entre teoria e prática, na medida em que despertou, nos profissionais das ciências agrárias, mudança

de postura. Tal definição teve por objetivo “Formar profissionais capazes de pensar e executar ações de desenvolvimento rural, buscando responder às mudanças e reforçar as políticas públicas dirigidas à agricultura familiar que ocorreram a partir de meados da década de 1990” (Sablayrolles; Rocha, 2003, p. 14). Ao incorporar elementos da formação integral e a percepção da unidade de produção em sua totalidade, possibilitou a compreensão sobre a necessidade de uma gestão racional dos recursos naturais.

Observa-se que essa formação se diferencia das demais, no campo das ciências agrônômicas, em outras instituições de ensino superior no estado do Pará, pela sua origem, visto que sua criação foi “resultado de um demorado e amplo processo de discussão com as organizações de trabalhadores rurais, entidades e instituições ligadas ao setor rural” (Simões, 2001, p. 161), o que resultou na mudança de foco do curso: em vez de formar profissionais para atuar em empresas, optou-se em formá-los para atuar na agricultura familiar camponesa. O propósito das entidades envolvidas foi o de contribuir para uma maior aproximação da universidade com a sociedade, buscando identificar, a partir dessa relação, as prioridades de ações e estabelecer diálogo permanente com os agricultores em parceria com suas organizações.

Assim, a busca da interdisciplinaridade entre as ciências agrônômicas e as humanidades, e entre o conhecimento científico e o dos agricultores, advém do acúmulo vivenciado pelos profissionais que atuam no campo das ciências agrônômicas da UFPA e na rede Marabá-Altamira-Belém. Segundo Simões (2001), isso fez avançar as discussões e formulações de um conceito capaz de consensuar uma visão de pesquisa, de formação e de desenvolvimento entre a academia e os movimentos sociais do campo no estado do Pará, à medida que possibilitou aos profissionais da academia perceber a necessidade de mudanças profundas na formação dos agrônomos, promovendo novas posturas em relação ao conhecimento, ou seja, que se dispõem a superar a visão hierárquica da ciência e do conhecimento, na qual o saber dos pesquisadores é visto como superior ao dos agricultores. Assumem então uma postura em que os agrônomos são também educadores e compreendem que “sabem algo e podem assim chegar a saber mais” se estabelecerem “diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem” – os agricultores – “para que estes, transformando seu pensar de que nada sabem (...), possam igualmente saber mais” (Freire, 1985, p. 15).

A visão de levar, transferir, entregar e depositar conhecimento em alguém tem uma conotação mecanicista de um ser ativo (o técnico) que

deposita conhecimentos como se o outro (camponês) fosse espectador, desconsiderando assim que há algo dinâmico na prática da extensão. Esta é uma visão ingênua do conhecimento humano.

Nessa perspectiva, o debate sobre a necessidade de multiplicação da experiência, como a do Programa CAT, levou à criação do Laet, desenvolvido em parceria com o Movimento pela Sobrevivência na Transamazônica (MPST), os Sindicatos de Trabalhadores Rurais e a Embrapa Amazônia Oriental para atuar no âmbito da pesquisa. Este provocou, no período de 1990 a 1993, inúmeros eventos municipais, regionais, estaduais e internacionais para discutir “os rumos para o desenvolvimento da produção familiar (...) e a formulação de políticas públicas” (FVPP, 2006, p. 34). Esse processo resultou na elaboração de um programa específico para a região sudoeste do Pará, envolvendo instituições brasileiras e francesas, com apoio da comunidade europeia e do governo francês, por meio do Ministère des Affaires Étrangères (MAE), denominado Programa Agroambiental da Transamazônica (Paet).

Este processo envolve o local e o global, o particular e o universal, o uno e o diverso nas interconexões das identidades no enfrentamento ao latifúndio e ao modelo de desenvolvimento econômico imposto na mesorregião. Deste modo, a articulação entre diferentes instituições, espaços e ações se dá em torno do que Scherer-Warren (2009, p. 107) denominou “movimento social em rede”, que se caracteriza pela efetivação de três dinâmicas sociopolítico-culturais e coletivas: “(...) a identificação em torno de uma causa comum; a definição de uma situação de conflito e de seus adversários; a construção de um projeto ou utopia de mudança”.

Percebe-se que o acúmulo dos profissionais da rede Marabá-Altamira-Belém envolvidos nesse processo propiciou avanços significativos na região Transamazônica. No entanto, no sudeste do Pará houve limitações, e ainda há inúmeros desafios para a consolidação da agricultura familiar camponesa, devido à realidade histórica desta mesorregião.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

Segundo os dirigentes dos movimentos sociais e os professores do núcleo de educação do campo da universidade, os cursos financiados pelo Pronera, inicialmente no âmbito da educação básica e posteriormente no ensino superior, possibilitaram uma concepção de pesquisa, articulada a uma concepção de extensão, de desenvolvimento e de alternância, consolidando uma matriz de Educação do Campo, e contribuíram, também, na construção da matriz técnico-científica de base agroecológica.

Observa-se que a Educação do Campo na UFPA Marabá se consolidou como linha de atuação pela força política do núcleo de professores engajados e pelo peso econômico de seus projetos do Pronera (mais de R\$ 4 milhões em três anos), passando, inclusive, a influenciar nas tomadas de decisão da instituição e nas estratégias do plano de gestão. De acordo com a coordenadora do curso de Letras,

No momento em que a Educação do Campo adentrou os espaços institucionais a briga é outra: é teórica, é metodológica, é na forma de conduzir a formação desse professor.

E a Universidade tem um papel importantíssimo neste espaço com os sujeitos que neles atuam na formação dos sujeitos da Educação do Campo, que é disputar formas de construir os saberes, que não deve ser o modelo que tem persistido atualmente, porque adentrar para o campo institucional não tem mais como barrar isto aí, isto é uma dinâmica sem solução, mas são os espaços formativos que nós temos que privilegiar neste momento.

A disputa macro está no campo de projetos de desenvolvimentos, e micro no âmbito educacional, que é metodológica e curricular. A disputa se delinea também sobre quais são os saberes que adentram para o currículo? É válido ensinar partindo do conhecimento dos sujeitos para que eles alcem conhecimentos ditos universais, confrontem com os seus saberes, tendo a possibilidade de não serem apenas sujeitos informados do que já foi produzido, mas sujeitos que informam, também formam e se formam, porque confrontam conhecimentos. Há um temor em sair dos blocos que sempre foram construídos, das caixas, das gavetas compartimentadas e altamente especializadas (coordenadora do curso de Letras, entrevista realizada em fevereiro de 2009).

Essa dinâmica tem desafiado a instituição em seu conjunto a desenvolver seu papel social por meio do diálogo que se efetiva na relação com os movimentos sociais. Isso tem implicado mudanças no interior da universidade, no que se refere à relação entre ensino-pesquisa-extensão e teoria-prática.

O fato de a 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 à produção e no processo de construção do projeto de desenvolvimento do

campo, e que reforce a autonomia dos sujeitos, gera uma atuação que vem representando uma transformação descentralizadora da universidade pelas avessas, de cunho eminentemente político (Santos, 2004).

Essa perspectiva se faz 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-pedagógicos dos cursos regulares de Agronomia, Letras, Pedagogia e Educação do Campo; também nos Planos Trienais da instituição 2007-2009 e 2010-2012, que avançam em questões como a democratização das relações pelo diálogo entre sujeitos 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 perante o poder público local, pela demanda de realização de cursos de extensão e especialização para professores que atuam na educação básica nas escolas do campo desta mesorregião.

Isso consolida na academia “(...) um comportamento político de caráter conservador e inovador que se expressa também no modo como esse mesmo conhecimento é compreendido, selecionado, transmitido e recriado” (Cortella, 2008, p. 17), ao mesmo tempo em que consolida na instituição universitária uma perspectiva mais progressista da educação e dos professores.

A universidade, como centro de reflexão crítica, não pode aderir sem resistência aos interesses globalizados do neoliberalismo e deixar de dar o retorno à sociedade daquilo que constitui seu objetivo essencial, o serviço do bem comum, com compromisso social e desenvolvimento da formação integral do ser humano.

Os projetos educacionais do Pronera oportunizaram a ampliação da ação educacional junto aos assentados não apenas atendendo à demanda dos movimentos sociais do campo, mas principalmente fortalecendo a parceria envolvendo a rede Marabá-Altamira-Belém e entre Escola Família Agrícola (EFA), UFPA Marabá e movimentos sociais do campo, em especial com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (Fetagri) e o Movimento Sem Terra (MST), inaugurando mudanças no interior da academia.

A Educação do Campo na UFPA se afirma na perspectiva crítica, criativa, dialógica e problematizadora tanto na relação interna quanto

externa à universidade, na medida em que está ajudando a consolidar relações democráticas, seja no interior da academia, seja na sua relação com outras instituições parceiras e pela consolidação de espaços de debate e definições coletivas. Denominamos este processo como uma perspectiva *pluriversitária*, em que a hierarquia do conhecimento disciplinar dialogou com as diversas formas de conhecimentos, colocados como inexistentes pela modernidade (Santos, 2004).

Essa perspectiva contra-hegemônica foi protagonizada pelos movimentos sociais e pelos professores comprometidos com a educação de qualidade para todos, e também por meio de um projeto de desenvolvimento do campo e sociedade condizente com uma postura mais progressista do uso dos recursos naturais. Essa postura tem desafiado os cursos regulares a repensarem seus processos formativos, estruturas curriculares e metodológicas e o modo de lidar com o conhecimento. O desafio que está posto é possibilitar a produção do conhecimento que sirva à sociedade.

Considerando que, para Santos (2004), a passagem do conhecimento universitário para o pluriversitário pode ser mais ampla do que a mercantilização da universidade, compreendemos que a UFPA Marabá alcançou avanços que nos permitem caracterizá-la como propiciadora de uma vivência democrática e viabilizadora do princípio da emancipação. Essa perspectiva da emancipação se encontra ancorada na teoria da democracia e da emancipação social de Santos (1997), que tem a ver com a democracia, a ampliação e o aprofundamento das lutas sociais, das conquistas e da elaboração de políticas públicas envolvendo a coletividade (as diferentes entidades, ONGs, movimentos e interesses de grupos sociais, poder público etc.), gerando uma globalização alternativa que, no seu embate com a globalização neoliberal, está propiciando caminhos para a emancipação social.

O curso de agrônomos como articulador de conhecimentos

O acúmulo das experiências educacionais desenvolvidas pela universidade, em conjunto com os movimentos sociais, envolvendo a pesquisa e a formação com foco na agricultura familiar camponesa, de um lado, e a demanda pela formação de agrônomos, de outro, propiciou a construção do primeiro projeto de ensino superior da UFPA Marabá voltado para assentados: o curso de Agronomia: formação de recursos humanos em ciências agrárias, financiado pelo Pronera.

O processo de construção e constituição do projeto do curso

A conjuntura favorável, tanto em âmbito mesorregional e estadual quanto nacional, propiciou a materialização do curso de Agronomia, pois interessava à universidade desenvolver uma experiência com a turma de assentados. Embora o curso tivesse nascido dentro do Programa da Agricultura Familiar da UFPA, a maioria dos educandos que ingressaram na instituição tem sido de origem urbana, o que, segundo os professores do núcleo de Educação do Campo, dificulta avanços. Tais dificuldades estimularam os professores da Faculdade de Agronomia a desenvolver a experiência, por entenderem que uma turma de assentados ajudaria a consolidar o Programa de Ciências Agrárias da UFPA, e isso

Possibilitaria ao conjunto de suas turmas um contato mais próximo com a realidade do campo, através de atividades conjuntas e trocas de experiência com a turma de assentados. Além disso, o contato com essa turma especial permitiria testar a efetividade da proposta pedagógica e do conteúdo programático do curso junto a agricultores, permitindo uma avaliação e qualificação do curso como um todo. Além disso, quando os técnicos formados são próprios dos assentamentos, eles entreveem com mais efetividade nas situações demandadas pelo processo organizativo existente e evidenciam uma grande preocupação em recuperar as áreas degradadas, adequando a produção à realidade ecológico-produtiva regional. Isso porque, na atualidade, o apoio técnico disponível não tem sido suficiente, pois os técnicos que atuam nos assentamentos têm pouco contato com essa realidade específica, em geral eles vêm das cidades e não permanecem nas áreas de atuação o tempo necessário, causando muita instabilidade no processo produtivo (UFPA, 2004, p. 6).

Segundo o coordenador do curso, “trabalhar com uma turma de assentados nos pareceu enriquecedora”, e essa discussão fez com que os professores do núcleo de Educação do Campo visualizassem na proposta demandada pelo MST “uma possibilidade capaz de reforçar um perfil mais rural do conjunto de estudantes”, uma vez que “a turma seria composta totalmente por pessoas com forte experiência de vida no campo”. Isto foi visto como uma perspectiva de possível “avanço na qualificação dos próprios assentados, ampliando a capacidade do movimento de diagnosticar problemas e buscar soluções em conjunto com as demais formas de assistência técnica que já atuam na região” (UFPA, 2004, p. 5).

A existência em uma turma de educandos assentados possibilitaria testar os objetivos do curso de Agronomia e realizar o papel social proposto desde a criação do *campus* universitário de Marabá. Para isso, era preciso:

Avançar na construção de uma proposta político-pedagógica inovadora, desenvolvendo a formação superior articulada à realidade dos educandos do campo, por meio da alternância de tempos e espaços educativos, que valoriza os saberes dos sujeitos, passando a assumir a alternância pedagógica, e utiliza a pesquisa sobre os assentamentos como instrumento de construção acadêmica (UFPA, 2004, p. 9).

Em âmbito nacional, interessava ao Movimento Nacional por uma Educação do Campo e ao Pronera desenvolver a experiência do curso de ciências agrárias, mas existia muita resistência. Só se tinha experiência nas ciências humanas.

O projeto do curso foi elaborado e desenvolvido em parceria entre a Universidade Federal do Pará – por meio do *campus* universitário de Marabá e do Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar (Neaf) –, o MST dos estados do Pará, Maranhão e Tocantins e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

De acordo com o primeiro relatório do projeto, de 2004, desde o início se estabeleceu “um processo de diálogo entre essas instituições para propiciar que as parcerias se conhecessem”, pela realização de encontros e debates para a definição da dinâmica de trabalho. Houve a troca de materiais pedagógicos e curriculares produzidos pelas diferentes experiências, para facilitar que fossem “observadas as possibilidades concretas de operacionalização do projeto” (UFPA, 2004, p. 10), tomando como base as experiências do MST e o projeto do curso de Agronomia da UFPA.

Para a execução do curso foram definidas as responsabilidades entre os parceiros (UFPA, 2004, p. 13), sendo que

Ao *campus* universitário de Marabá e ao Neaf coube a responsabilidade pela sistematização do projeto e execução do curso, a indicação dos docentes para atuar nas disciplinas, o acompanhamento do desempenho dos educandos, as providências quanto à infraestrutura e a aplicação dos recursos no desenvolvimento do curso.

Ao Incra, o acompanhamento da aplicação dos recursos de acordo com o Plano de Trabalho e o Projeto do curso.

Ao MST coube a participação no acompanhamento pedagógico às atividades do curso, no desempenho dos educandos, assegurando frequência às aulas, nas providências quanto à infraestrutura e na aplicação dos recursos financeiros (UFPA, 2003, p. 1).

Do ponto de vista da UFPA, a tomada de decisão sobre o curso ocorreu em setembro de 2002, com uma reunião de avaliação do currículo do curso de

Agronomia, em Altamira, pela equipe de professores do programa de Ciências Agrárias da UFPA. Após isso, desencadeou-se o debate com setores da administração superior da UFPA, como Pró-Reitoria de Graduação, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consep), Secretaria Multicampi e Departamento de Vestibular (Daves). A proposta do projeto político-pedagógico do curso foi apresentada, discutida e aprovada na oficina de planejamento estratégico do Neaf em julho de 2003.

O processo de construção do projeto do curso foi resultado de vários meses de discussão entre os movimentos sociais e a universidade, envolvendo professores de Agronomia, Letras, Pedagogia e Ciências Sociais e dirigentes dos movimentos sociais do campo. O ponto alto de reflexão, durante o processo de elaboração do projeto, foi a constatação da grande demanda por técnicos para atuar com cerca de 80 mil famílias assentadas, bem como a ausência destes profissionais na mesorregião. Por outro lado, havia a compreensão de que o técnico que vem de outra região leva mais tempo para entender o bioma, o clima, a hidrografia, as demandas, as especificidades e a realidade da mesorregião, e isso tem prejudicado os projetos desenvolvidos nos assentamentos, em função de terem prazos de execução determinados.

O projeto consensuado entre a universidade e os movimentos sociais apresentou como concepção de educação “a formação integral dos profissionais de ciências agrárias para atuar nos assentamentos”, de modo a “propiciar reflexões sobre a agricultura familiar e o processo de desenvolvimento dos assentamentos na mesorregião sudeste do Pará” (UFPA, 2003, p. 2).

A preocupação com a metodologia foi outro ponto importante da reflexão sobre a constituição de uma turma de assentados e exigiu a construção de uma proposta, com base nos princípios da pedagogia da alternância, que respondesse à especificidade do ensino superior. Assim, o “curso de Agronomia: formação de recursos humanos em ciências agrárias” apresentou como objetivo central e norteador

Oportunizar a formação/habilitação de engenheiros agrônomos oriundos dos assentamentos de reforma agrária do MST, com base na prática-teoria-prática e uma sólida base técnico-científica, com capacidade de analisar e interagir de maneira crítica sobre o seu meio social e a realidade na qual trabalha, comprometendo-se com a reforma agrária e o desenvolvimento dos agricultores da região amazônica nas suas dimensões sociais, econômicas, ambientais e culturais (UFPA, 2003, p. 2).

A posição assumida pela UFPA Marabá e pelo MST é a de que a presença de técnicos da mesorregião com um perfil para atuar na agricultura familiar

camponesa, comprometidos com a organização dos agricultores e com a produção diversificada, são elementos fundamentais para viabilizar o desenvolvimento dos assentamentos.

Para o coordenador do curso, essa problemática, somada ao processo conflituoso de ocupação da mesorregião, tem retardado a possibilidade de se obter um conhecimento mais aprofundado sobre um sistema de produção adequado para o sudeste do Pará. Do mesmo modo, destaca três fatores vistos como fundamentais para ajudar a compreender a ausência de “clareza sobre qual é um bom sistema de produção e quais as possibilidades para um sistema de produção sustentado e adequado à mesorregião”, quais sejam:

- a) O processo de desenvolvimento implantado na mesorregião esteve voltado exclusivamente para a pecuária extensiva e a mineração, enquanto que o agricultor veio na marra e foi se impondo fora do sistema oficial. As populações tradicionais também foram desconsideradas, desrespeitadas, empurradas para áreas longínquas, ou dizimadas;
- b) A ausência de ação do Estado de modo a estimular uma produção diversificada enfraqueceu a agricultura familiar, e isso é um problema porque, no fundo, é uma luta dos movimentos sociais contra a estratégia estruturante do governo, tornando-se a maior e a pior das desigualdades;
- c) Há carência na área de Ciência e Tecnologia, devido à ausência de instituições de pesquisa como a Embrapa e a Caplac pesquisando a região para descobrir o sistema mais adequado de produção, ‘dando estímulo, apoio, crédito’ (UFPA, 2003, p. 3).

Sendo assim, se observa que existem conhecimentos produzidos nas estações de pesquisa agropecuária e em universidades que permanecem subutilizados, enquanto parcela significativa de agricultores familiares continua com problemas de produção porque ou não os conhece ou não tem acesso a eles. Do mesmo modo, a ausência de ações por parte dos poderes públicos municipal, estadual e federal, como estimuladores de uma produção diversificada e de uma política capaz de investir em ciência e tecnologia para a produção familiar camponesa, por meio de instituições de pesquisa com estímulo, apoio e crédito, impediu que a mesorregião pudesse descobrir um sistema mais adequado de produção.

Note-se que, na busca de superar a visão positivista e assumir uma visão sistêmica, a concepção de educação assumida no curso se fundamenta na construção coletiva e no diálogo entre conhecimentos (científicos e populares). Nesse sentido, o conhecimento não se estende daqueles que julgam saber tudo para aqueles que julgam nada saber; ao contrário, deve se constituir na relação

ser humano-mundo, por meio de ações que se aperfeiçoem 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 (Freire, 1985).

A posição assumida pelas instituições que desenvolveram o curso (UFPA e MST) reforça a importância do acesso ao conhecimento científico e às tecnologias sem perder de vista a problemática da agricultura familiar camponesa, visto que o contexto requer pensar conjuntamente projetos, principalmente educacionais, que ajudem a identificar um sistema de produção compatível com a vida no campo, que respeitem as temporalidades dos sujeitos, que considerem seus conhecimentos e possibilitem que as diferenças subsistam sem hierarquias e sem desigualdades, ampliando a diversidade de práticas sociais e as formas de produção. Para isso, é preciso ter uma estrutura de conhecimento, de ciência e tecnologia, de assistência técnica, de pesquisa etc. que dê suporte à agricultura familiar camponesa.

Discutindo sobre o acesso a técnicas e tecnologias, Paulo Freire (1996) destaca que, historicamente, uma pequena parcela da sociedade as tem utilizado como forma de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipula e esmaga, massifica e inculca informações que servem aos interesses de grupos econômicos para reificá-los.

O acesso das populações do campo à ciência, às técnicas e às tecnologias é fundamental para ajudar a resolver os complexos problemas da produção no campo, principalmente em uma região com predominância da pecuária; mas isso requer atitude criticamente curiosa, indagadora, vigilante e em permanente processo de reflexão, de modo a possibilitar que a tecnologia seja usada sem que os seres humanos sejam manipulados por ela, pois esta, via de regra, está a serviço de uma concepção de mundo que não é emancipadora.

Nessa perspectiva, 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 e 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 perde sua significação (Freire, 1985).

A apropriação do conhecimento científico e das técnicas e tecnologias em articulação com os conhecimentos populares permite 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 e ancorada na visão agroecológica.

Nessa perspectiva, não houve espaço no curso para a transmissão de técnicas como depósito de conhecimento, fundamentado em uma visão que transforma os seres humanos em quase coisa, que nega os sujeitos como seres de transformação do mundo (Freire, 1985); ao contrário, buscou-se fundamentar na atuação interdisciplinar, a partir da compreensão do ser humano concreto em uma realidade concreta que o condiciona; na ação dos técnicos que não se restringe ao ato de ampliar os conhecimentos e acessar as técnicas por meio de conteúdos estáticos. Desse modo, a formação no curso primou pela compreensão da realidade agrária, que é dinâmica e não existe sem os seres humanos.

O curso tomou como referência a abordagem sistêmica com uso de metodologias participativas que incentivassem a interação entre agrônomos e agricultores, num processo de comunicação, problematização e diálogo permanente, capaz de ir além da técnica, compreendida aqui como parte específica da produção, mas, sobretudo, entendendo a realidade existente nos assentamentos e procurando intervir com a clareza de que os assentados são sujeitos de uma história individual e coletiva. Nessa perspectiva, a formação desenvolvida se pautou nos seguintes princípios:

Forte contato com a realidade, por meio de estágios de campo em estabelecimentos agrícolas familiares. *Prática e teoria em permanente confronto*, uma vez que o conteúdo programático das disciplinas tem como base o referencial regional construído e trabalhado a partir das atividades desenvolvidas pelas equipes de pesquisa-desenvolvimento.

Abordagem sistêmica como ferramenta de apreensão e reflexão da realidade e como hierarquizadora das restrições nos diferentes níveis estudados (conjunto família-estabelecimento agrícola, localidade, região etc.); interdisciplinaridade, indispensável para entender a complexidade organizada da agricultura familiar. *Diálogo permanente* com os agricultores, através da parceria com suas organizações. *Relação constante entre conhecimentos sistematizados e a experiência cotidiana dos sujeitos* envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Aproximar inter e/ou transdisciplinarmente as duas dimensões: a pedagógica, presente no trabalho da pesquisa agropecuária e extensão rural, e a produtiva, presente na realidade da escola do campo (UFPA, 2003, p. 7 – grifos nossos).

O estudo do PPP e dos relatórios anuais possibilita o entendimento de que estes princípios pretenderam não apenas orientar o processo formativo do curso, mas, principalmente, consolidar a concepção do programa pesquisa-formação-desenvolvimento, que traz no seu conjunto a compreensão sobre o papel decisório dos agricultores nas tomadas de decisão sobre os processos de pesquisa e produção, consolidando uma concepção de pesquisa e de extensão referenciada em Freire.

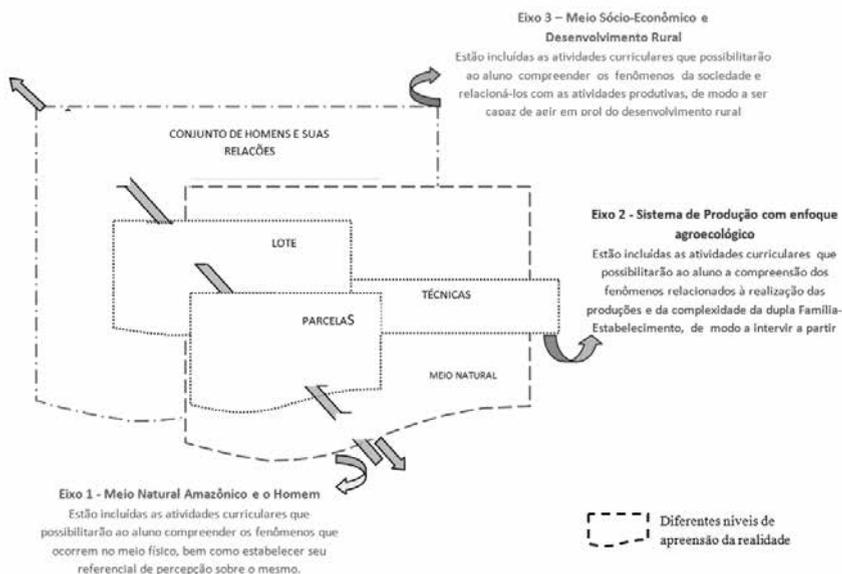
Esses princípios demarcam a concepção de educação como aquela em que os sujeitos constroem e se reconstróem pela dinâmica do diálogo, da investigação e da reflexão sobre a realidade, na relação com o outro e com os conhecimentos existentes na sociedade.

Organização curricular e metodológica do curso

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, o curso se estruturou por meio de dez alternâncias pedagógicas com duração de 180 dias cada, sendo nove com a realização de disciplinas e uma exclusiva para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

A estrutura curricular do curso de Agronomia da UFPA está organizada em uma perspectiva integrada que, segundo a visão da universidade, tem como propósito enfrentar o debate sobre a problemática da sustentabilidade dos assentamentos.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, o ensino integrado é, portanto, um sistema que utiliza eixos orientadores como ponto de partida para a obtenção do conhecimento científico, a saber:



Fonte: Projeto Político-Pedagógico do curso de Agronomia - UFPA Marabá, 2003.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do curso de Agronomia – UFPA Marabá, 2003.

Os eixos agrupam um conjunto de disciplinas como estratégia para promover uma maior integração entre os conteúdos e buscam romper com a excessiva fragmentação que normalmente ocorre no processo de formação pautado pelas disciplinas isoladas, desenvolvidas a partir da compreensão do lote como uma unidade de produção.

As atividades curriculares envolvidas em cada eixo se articulam em torno de um objetivo geral que orienta as discussões e os conteúdos a serem privilegiados, de modo que a problemática trabalhada em cada disciplina tem como referência os objetivos apontados para cada eixo. Isso significa dizer que as disciplinas não têm um objetivo “em si”, mas um objetivo definido a partir do contexto e dos problemas que se quer tratar dentro do eixo norteador, de modo a tratar dessas problemáticas (UFPA, 2003). De acordo com o projeto Político-Pedagógico do curso,

O problema principal é desenvolver, conjuntamente com as organizações de pequenos agricultores, estudos integrados e interdisciplinares pautados na compreensão dos sistemas de produção, no nível de pequenos estabelecimentos rurais e de sistemas agrários de diferentes regiões do estado do Pará, procurando-se identificar suas limitações em busca de soluções que sejam, de fato, apropriadas ao desenvolvimento rural dessa região, mediante técnicas compatíveis com as suas condições sociais, econômicas, culturais e ecológicas. São nessas perspectivas que se colocam os problemas centrais do curso (UFPA, 2003, p. 22).

A estrutura curricular do curso de Agronomia representa o acúmulo produzido pela experiência do CAT/Lasat/Laet e o movimento sindical do campo das mesorregiões sudoeste e sudeste do Pará, tendo como foco a agricultura familiar camponesa, e se encontra fundamentada nos requisitos exigidos pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino de Ciências Agrárias e organizada de acordo com a estrutura interna da UFPA, em núcleos: 1) Núcleo Básico de Disciplinas, que corresponde a 28,5% da carga horária do curso; 2) Núcleo Profissional Essencial, correspondente a 57,6%; e, 3) Núcleo Profissional Específico, que corresponde a 14% da carga horária total – sendo esses percentuais contabilizados excluindo-se a carga horária de estágios. A inserção dos tempos e espaços formativos, fundamentada nos princípios da pedagogia da alternância⁵ e composta por

5 A organização das atividades acadêmicas privilegiando um processo formativo vivenciado *em e por meio* de diferentes tempos, espaços e práticas, articulados entre si. A alternância pedagógica é um dos elementos centrais da pedagogia da alternância, inspirada no modelo francês das Maisons Familiaes Rurales, que se constitui a base

tempo-escola, tempo-comunidade e tempo-escola/retorno, possibilitou que os tempos na comunidade se tornassem tempos de pesquisa, assumindo duas dimensões: a pesquisa diagnóstica e os ensaios de instrumentalização. A primeira consistiu na elaboração coletiva pelos professores que atuavam em cada tempo-escola, considerando o eixo em questão, da proposição de diagnósticos. Esse processo resultava na produção de um roteiro de orientações para a pesquisa no tempo-comunidade de modo interdisciplinar. Ao final do tempo-escola, a coordenação do curso tinha a responsabilidade de orientar os educandos para a realização das atividades do tempo-comunidade e/ou do estágio.

Para viabilizar o diagnóstico, os educandos se organizavam em grupos e escolhiam uma ou duas famílias do assentamento que se encontravam mais próximas geograficamente para reunir, planejar, conversar e envolvê-las nas atividades e na realização conjunta do levantamento de tudo que o lote possuía: animais e métodos de criação, plantações na horta, roça, pomar etc.

Após o diagnóstico realizado, segundo a coordenação do curso, ainda no tempo-comunidade era necessário tratar as informações estatisticamente, organizar os relatórios e as apresentações no tempo-escola/retorno, momento em que iriam socializar e refletir sobre a realidade do assentamento. Essas informações foram interagindo com as disciplinas do eixo, propiciando reflexões e aprofundamentos sobre as questões estudadas e os problemas encontrados/vivenciados.

A segunda dimensão da pesquisa constou da organização dos educandos em grupos para realizar a experimentação agroecológica, como ensaios de instrumentalização. Isso se deu pelo plantio, por exemplo, de milho ou de feijão em um espaço relativamente pequeno com sementes nativas e híbridas. Esse processo foi sendo acompanhado pelos educandos e assentados desde a semeadura até a colheita.

Esse ensaio teve como objetivo identificar o que houve de ataque de doenças, pragas etc., e comparar o processo produtivo utilizando sementes híbridas e sementes nativas da comunidade. Isso facilitou a verificação da diferença, com destaque à resistência da semente nativa. As anotações desse processo, pelos educandos, foram contribuindo no tratamento estatístico e na organização das apresentações nos tempos-comunidade/retorno, o que serviu de base para o próximo eixo.

da formação realizada pelos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil: Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícolas (Fonte: Arcafar/PA).

Tal procedimento foi viabilizando, em nossa visão, a compreensão sobre a necessidade de ampliação da diversidade de práticas sociais que se caracterizam como alternativas ao globalismo localizado, favorecendo pensar a produção diversificada como perspectiva contra-hegemônica, presente nos processos produtivos dos assentamentos.

De acordo com o coordenador do curso, a pesquisa facilitou o trabalho interdisciplinar no decorrer dos seus três eixos temáticos, denominados: a) *meio natural amazônico e o homem*, voltado para “a compreensão do solo, da vegetação, do clima, da hidrografia etc., articulado entre as disciplinas e tendo a unidade de produção como foco de análise”. No tempo-comunidade, os educandos realizaram o estágio que constava de um diagnóstico capaz de trazer a visão integrada do meio biofísico do lote, de modo que “puderam lançar mão dos conhecimentos das disciplinas do eixo, por exemplo: solo, ecologia, botânica e climatologia, para ter uma visão mais integrada e compreender a unidade de produção em sua totalidade”; b) *sistemas de produção com enfoque agroecológico*, que focalizou “estudos sobre criação de animais, cultivos agrícolas, culturas temporárias e perenes, horticultura etc.”, tendo como base o conhecimento biofísico do diagnóstico anterior, o estágio no lote, realizado durante o tempo-comunidade “com o propósito de entender como a família organiza os sistemas de produção na perspectiva integrada”; e c) *meio socioeconômico e desenvolvimento rural*, voltado para “pensar a unidade de produção e sua articulação com a sociedade na qual se está inserida”, pois “o agricultor não está isolado, mas articulado na comunidade, ligado a uma associação ou cooperativa; ele comercializa no mercado, busca o crédito e acessa as políticas públicas”.

O estágio supervisionado realizado nos tempos-comunidade foi desenvolvido junto a cooperativas ou coletivos de produção do assentamento, a unidades familiares ou patronais que desenvolvem atividades inovadoras do ponto de vista da produção, agroindustrialização ou comercialização de produtos agropecuários. E, também, em instituições de pesquisa e extensão agropecuária, públicas ou não, sendo realizado com o acompanhamento de um profissional de nível superior, preferencialmente da área de ciências agrárias, de modo a sistematizar procedimentos (não como receita, mas como processo) de intervenção que se pautam na inter-relação de conhecimentos. Nessa perspectiva, o curso quis firmar a concepção do agrônomo-educador, cujo papel é ser promotor do diálogo para que os agricultores passem a conhecer e dominar as técnicas que lhes permitam construir

mudanças nas matrizes tecnológicas e implementar processos organizativos e produtivos com base nos princípios da agroecologia.

A avaliação do curso e do processo de ensino-aprendizagem abrangeu os tempos e espaços formativos em que os tempos-escola foram examinados pelos professores, alunos e coordenação, valendo sete pontos, e os tempos-comunidade pelos parceiros, valendo três pontos. Assim, para cada tempo/espaço foi criada uma metodologia de modo a envolver todos os participantes (diretos e indiretos) do curso, possibilitando assim o cruzamento da avaliação do conteúdo trabalhado, da pesquisa/estágio, do estudo em grupos, dos exercícios realizados, da participação em seminários, provas etc., visando identificar o nível de intervenção no processo de construção do conhecimento (UFPA, 2006).

Buscando superar a perspectiva tradicional, elaborou-se um sistema de avaliação desenvolvido pela universidade em conjunto com a comunidade, com o qual se pretendeu incentivar pela nota o envolvimento desta, com objetivo de implicar ao máximo o educando e sua comunidade. Assim, os assentados participavam do processo da pesquisa e dos experimentos junto aos educandos e levantavam aspectos positivos, negativos, como também propostas de soluções, e os encaminhavam aos professores e coordenação do curso.

Pelo exposto, podemos afirmar que, do ponto de vista qualitativo, o curso cumpriu com o seu propósito, seja no que se refere à carga horária, à articulação de uma rede de professores e aos objetivos de formar assentados e filhos de assentados para atuarem na agricultura familiar camponesa; seja no tocante a formar profissionais comprometidos com a construção de um projeto de desenvolvimento do campo, visto que cem por cento dos egressos estão atuando no âmbito da questão agrária.

CONSIDERAÇÕES

A dinâmica envolvida nos diferentes tempos e espaços de formação oportunizou que os educandos desenvolvessem, ainda durante o curso, uma estreita relação com a realidade dos assentamentos, visto que parte destes já havia perdido a relação com a terra, outros nunca haviam sido agricultores. Aqueles que tinham o sentimento de pertença com a terra se tornaram referência nos assentamentos, porque passaram a ser reconhecidos como agricultores experimentadores, tornando-se, inclusive, parte da pesquisa nas monografias dos educandos.

Do mesmo modo, a dinâmica possibilitou a experimentação de base agroecológica nos assentamentos. Essas práticas geraram experimentos que fortalecem a lógica da produção diversificada de alimentos.

A perspectiva dialógica que se consolidou no curso supera a visão que reduz os agricultores a objetos da ação pesquisada, na medida em que a realidade social foi assumida como objeto de investigação, na qual a participação direta dos assentamentos foi fundamental.

Nesse processo, um indicador de mudança em destaque foi a inter-relação de conhecimentos, que perpassa a superação da visão da universidade como o lugar exclusivo da produção do conhecimento. Isso possibilitou uma compreensão que subverte o modo de entendimento do mundo em que está implícita uma lógica binária, intolerante, hierárquica e com pretensões de universalidade do conhecimento científico. A dinâmica dialógica e de construção individual-coletiva do conhecimento possibilitou vivenciarem a inter-relação entre os diferentes conhecimentos existentes, os produzidos pela academia e os produzidos pelos agricultores, propiciando uma interação contínua em busca de sentidos e significados ao processo educativo. Neste processo, as temporalidades foram respeitadas e valorizadas por meio da libertação das práticas sociais do seu estatuto de resíduos (Santos, 2006), à medida que ocorreu o reconhecimento, pelos educandos assentados, da existência de uma multitemporalidade construtiva do campo e da sociedade. A sinergia envolvendo as parceiras viabilizou uma dinâmica de construção coletiva e propiciadora da aprendizagem pelos sujeitos envolvidos e da práxis, como imperativo de um processo educativo que gerou ação-reflexão-ação e respeito à cultura e aos diferentes conhecimentos.

A experiência dos cursos de Educação do Campo na UFPA provocou mudanças, seja na postura dos profissionais envolvidos, no que se refere à ação interdisciplinar, curricular, metodológica e política do ensino e da educação, seja nas estruturas acadêmicas, com a elaboração de planos de gestão mais articulados com a realidade, bem como a reelaboração de projetos de curso, pois a atuação com as organizações sociais e com os alunos engajados socialmente alargou os horizontes profissionais para além da “minha disciplina”, provocando uma visão social mais ampla e comprometida com a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

- CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 11ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008 (Coleção Prospectiva, 5).
- BRITO, Nilza. Coordenadora do Curso de Letras. *Entrevista* (realizada em fev. 2009).
- FREIRE, P. *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. *Extensão e Comunicação?* 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FVPP – Fundação Viver, Produzir e Preservar. *História do Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e Xingu/SDS/PDA/PPG7*. Brasília: MMA, 2006 (Série Sistematização, VII).
- SABLAYROLLES, F.; ROCHA, C. (org.). *Desenvolvimento sustentável da agricultura familiar na transamazônica*. Belém: Afatra, 2003.
- SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004 (C. Questões de nossa época, v. 120).
- _____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, in: *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre a ciência*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. *Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SIMÕES, Aquiles. 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*. Belém: Neaf, Centro Agropecuário, Gret, 2001.
- _____; OLIVEIRA, Myriam C. C. de. O enfoque sistêmico na formação superior voltada para o desenvolvimento da agricultura familiar, in: SIMÕES, Aquiles. *Coleta Amazônia: iniciativas em pesquisa, formação e apoio ao desenvolvimento rural sustentável na Amazônia*. Belém: Neaf, Centro Agropecuário, Gret, 2003.
- SHERER-WARREN, Ilse. Redes para a (re)territorialização de espaços de conflito: os casos do MST e MTST no Brasil. *Interface: a journal for and about social movements*. V. 1, p. 105-124, jan. 2009.
- MICHELOTTI, F. Coordenador do curso de Agronomia: Formação de Recursos Humanos em Ciências Agrárias. *Entrevista* (realizada em fev. 2009).
- UFPA. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Agronomia, 2003.
- _____. Primeiro Relatório de Execução do Curso de Agronomia, 2004.
- _____. Plano de Gestão 2007-2009, *campus* Marabá, 2006.

