

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

# Novas formas de construção do conhecimento.

Iraci Aguiar Medeiros y Leda Gitahy.

Cita:

Iraci Aguiar Medeiros y Leda Gitahy (2009). *Novas formas de construção do conhecimento. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/2206>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evbW/wS0>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# Novas formas de construção do conhecimento

***Iraci Aguiar Medeiros***

*iraci@ige.unicamp.br*

***Leda Gitahy***

*leda@ige.unicamp.br*

***Departamento de Política Científica e Tecnológica - UNICAMP<sup>1</sup>***

*Palavras-chave:* Movimentos sociais; Educação indígena; Universidade pública; Integração de saberes; Governança.

## ***RESUMO:***

Este trabalho discute duas experiências de interação entre a universidade e movimentos sociais: o Programa de Educação Superior Indígena Intercultural e o Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo, realizados na Universidade do Estado de Mato Grosso. Estas duas experiências nasceram de demandas explicitadas por movimentos sociais que orientaram a sua participação em todas as etapas das propostas (tanto na elaboração dos projetos, como na sua gestão e execução).

---

<sup>1</sup>Endereço: Instituto de Geociências – Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, caixa postal: 6152 CEP: 13083-970 Campinas - SP.

Nas entrevistas realizadas com alunos/professores indígenas e alunos/militantes de Assentamentos da Reforma Agrária, estes reafirmaram a cada momento a sua participação nos projetos como sujeitos (e não como objetos de estudo ou de formação). Eles destacaram a necessidade de inclusão dos saberes de suas comunidades no processo de construção do conhecimento científico. Já os professores, oriundos de diversas universidades brasileiras, apontaram a articulação de diversos saberes no processo de construção do conhecimento, bem como, a riqueza de seu próprio processo de aprendizagem.

Ao analisar estas duas experiências de graduação implantados em articulação com movimentos sociais, percebeu-se que a discussão da democratização do acesso vai além da inclusão de pessoas pertencentes a grupos sociais menos favorecidos e da polarização em torno de políticas universais versus políticas afirmativas. Trata-se da possibilidade não só da inclusão de saberes não legitimados, como também da interação entre vários tipos de conhecimento, que pode fertilizar o processo de produção de conhecimento no interior da universidade.

O Programa de formação de professores indígenas em nível superior surgiu da reivindicação do movimento indígena, por ocasião da Conferência Ameríndia de Educação Escolar Indígena realizada em Mato Grosso, Centro-Oeste do Brasil em 1997, com a presença de representantes de 86 povos indígenas e convidados de 9 países latino-americanos e diversas entidades governamentais e não governamentais, e iniciou-se na UNEMAT em 2001, contemplando 3 cursos de Licenciatura Plena nas áreas de *Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemática e da Natureza e; Ciências Sociais*. Entre 2001 e 2006 foram formados 196 professores que atuam nas escolas indígenas do Ensino Fundamental e Médio, envolvendo 36 etnias e 26 idiomas.

O curso de Agronomia para os movimentos sociais do campo, em atendimento às reivindicações dos Movimentos da Via Campesina no Brasil, iniciou-se em 2005, com 67 alunos dos movimentos sociais do campo vindos de diversos Estados brasileiros. Esse curso com ênfase em Agroecologia e Sócio-economia Solidária é realizado pela UNEMAT, em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

## INTRODUÇÃO:

O objetivo desse trabalho é apresentar a análise de duas experiências, o Programa de Educação Superior Intercultural Indígena (PROESI) e o Curso de Agronomia para os Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC), em desenvolvimento na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), com Sede em Cáceres, Mato Grosso, região Centro-oeste do Brasil. Fundamentados em documentos e resultados da pesquisa de campo realizada entre atores-chave, a análise aponta para a democratização do acesso (inclusão de pessoas) e inclusão de saberes no ensino superior, a partir de demandas e da articulação com movimentos sociais.

Esses e outros projetos<sup>2</sup> têm aproximado a universidade das demandas sociais e têm representado uma importante mudança com relação às formas tradicionais utilizadas pela universidade em seus cursos de graduação, aproximando a instituição das necessidades e do cotidiano dessas comunidades.

A pesquisa de campo aponta a existência de formas inovadoras na produção do conhecimento científico, permitindo-nos refletir sobre a possibilidade de novos paradigmas teóricos, pedagógicos e educativos no interior da universidade a partir da interação com os movimentos sociais (indígena e do campo). Nessas experiências, os alunos participam como sujeitos (e não como objetos de estudo ou de formação) e seus saberes são incluídos e integrados no processo de construção do conhecimento científico, beneficiando tanto suas comunidades como a academia com os novos saberes produzidos socialmente, conforme afirma Carvalho<sup>3</sup> (2004, p.4) “Promover um envolvimento de mão dupla com as comunidades excluídas é o caminho para se propor esses novos saberes, até agora tidos como não-acadêmicos e torná-los legítimos”.

A diversidade étnica provocada por essa forma de inclusão nos cursos de graduação produz uma diversidade cultural importante para o sentido e a função social da universidade pública. Essa articulação de saberes universitários e não-universitários (tratados simetricamente) pode ter um grande poder transformador da própria vida universitária. Isso ocorre devido a presença desta nova clientela, que traz uma bagagem cultural enriquecedora. (VELHO, 2006).

---

<sup>2</sup> Na UNEMAT, além do CAMOSC e o PROESI, valem mencionar outros projetos como o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas para formação de professores da Rede Pública de Ensino, o Programa de Cotas Étnico-raciais e o curso de Pedagogia da Terra para a formação de professores das escolas dos assentamentos da reforma agrária.

<sup>3</sup> Pós-doutor em Antropologia. Professor Adjunto da Universidade de Brasília (UnB).

Desta forma, entendemos essas experiências de colaboração entre a universidade e os movimentos sociais como um processo de aprendizagem de mão-dupla. Vista assim, a relação social entre a universidade e a sociedade pode ser transformadora, não só no sentido da busca da melhoria da qualidade de vida, mas de inovação nas formas de produção do conhecimento. Na interação com diferentes grupos sociais numa relação de mão-dupla e de troca de saberes, há uma tendência a produzir e a socializar conhecimentos novos que contribuam para a superação das desigualdades sociais.

### **OS SABERES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: O Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI)**

O movimento indígena no Brasil vem atuando mais intensificamente desde a década de 70 e 80 na luta pela demarcação das terras indígenas, uma luta considerada prioridade, a mola propulsora do processo. Além de participar na consolidação da CF/88, a partir da década de 90, passam a reivindicar outros direitos, como a educação, a saúde e a defesa do meio ambiente. Para eles uma questão central é a educação focada nas escolas das aldeias. Assim a formação de professores indígenas ganhou força dentro da pauta do movimento no país pela sua importância para a transformação dessas escolas. A escola é vista como um espaço de resistência, um instrumento de luta e de afirmação de sua identidade, sempre ligada ao tema dos direitos e ao da demarcação de terras. A escola passa a ser um projeto não só de acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade, mas também de valorização das práticas tradicionais indígenas.

As mudanças na relação entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas são recentes. Com base nas reivindicações e pressões populares de lideranças indígenas e de grupos de apoio, a Assembléia

Constituinte de 1988 incluiu, no Capítulo da Educação, o artigo 210, assegurando aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem<sup>4</sup>.

A capacidade de organização do movimento indígena, na luta por maior autonomia para as escolas, tornou os professores indígenas protagonistas de uma nova proposta de educação, possibilitando, a partir da década de 1990, implementar diversas experiências de projetos educacionais específicos para a realidade sociocultural de cada região, adotando a prática da interculturalidade e da preservação das línguas e culturas originárias. Esses projetos educacionais se constituem referências importantes para a configuração de uma política pública de educação escolar indígena.

*Hoje o que se observa em todo o país é a passagem de uma escola tradicional em que professores não-índios lecionavam em português para alunos que só conheciam suas línguas maternas, assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução para uma escola com conteúdos, calendários, currículos construídos a partir da realidade de cada povo, pelos seus próprios professores. (MEDEIROS & GITAHY, 2008, p.2).*

Nesse contexto, configura-se o Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (na época Projeto “3º Grau Indígena”) da UNEMAT, decorrente de algumas iniciativas de formação de indígenas já desenvolvidas no Estado desde os anos 1970 e fundamentado nas discussões e reivindicações do movimento indígena, especialmente de professores, no campo da educação escolar indígena.

Com o objetivo de formar e habilitar professores indígenas para o exercício docente no Ensino Fundamental e em disciplinas específicas do Ensino Médio, nas Escolas das Aldeias, o início do Programa se deu em julho de 2001, com cursos de Licenciatura Plena nas áreas de Línguas, Artes e Literaturas, Ciências Matemáticas e da Natureza e Ciências Sociais. Neste período, a UNEMAT, por meio da Comissão de Concursos Vestibulares (COVEST), realizou o primeiro vestibular, com a oferta de 200 vagas para indígenas em cursos de nível superior voltados especificamente para os povos indígenas. No final de 2004, a UNEMAT realizou o segundo vestibular, com a abertura de mais 100 vagas e, em 2008 com o 3º vestibular, foram ofertadas mais 40 vagas.

---

<sup>4</sup> Artigo 210 CF/88: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais e, o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

A primeira colação de grau de professores indígenas no Programa ocorreu em agosto de 2006. Na oportunidade, 186 índios de 36 etnias diferentes receberam o diploma de nível superior. Em 2009, formam-se alunos da 2ª turma e, em 2012, alunos/professores indígenas da 3ª turma.

A proposta curricular do Programa se propõe a uma educação intercultural, com o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, valorizando os costumes, a língua e as tradições das comunidades indígenas. Para a construção do currículo, incluindo os eixos norteadores, as estruturas e os princípios dos cursos de licenciatura, foram consideradas as necessidades e questões trazidas do movimento e das comunidades indígenas, bem como, as recomendações de consultores e docentes envolvidos com a proposta.

Os cursos são organizados em dez semestres, com dois ciclos: um básico, de caráter geral e outro, de caráter específico. O ciclo básico, de três anos, tem como objetivo a formação e habilitação de professores para as séries do Ensino Fundamental. O ciclo específico tem duração de dois anos e habilita os egressos para as disciplinas específicas do Ensino Médio. O programa segue um regime especial, com um calendário específico, composto de duas modalidades letivas, com cinco etapas cada uma. A primeira, *etapas de estudos presenciais*, de caráter intensivo, é realizada semestralmente no período de férias e recesso escolar dos professores indígenas (janeiro/fevereiro e julho/agosto). A segunda, *etapas de estudos cooperados de ensino e pesquisa*, compreendem as atividades realizadas nos períodos intermediários entre uma etapa intensiva e outra (março a junho e setembro a dezembro), quando os alunos desenvolvem atividades de ensino e pesquisa em suas aldeias, já que o professor indígena não se afasta da sua escola durante a realização do curso.

As etapas intermediárias, realizadas nas localidades de origem dos professores indígenas, têm sido consideradas um dos pontos altos do PROESI. Nessas etapas, os professores/cursistas são levados a realizar pesquisa com assuntos referentes ao espaço e às práticas sócio-culturais dos povos indígenas, que necessitam de consulta junto aos indígenas mais velhos da aldeia (pajés, anciãos e senhoras). Desta forma, os idosos das comunidades ganham poder como uma fonte referencial muito valiosa, sendo cada um desses sujeitos os transmissores da cultura de cada povo. Ao prestigiar o conhecimento local, a comunidade é envolvida com o programa e com a formação do

professor. De acordo com Francisca Novantino, mais conhecida como Chikinha Paresi<sup>5</sup> (entrevistada em agosto de 2007), “a primeira turma trouxe para a universidade o saber dos velhos, os conhecimentos tradicionais, que veio a proporcionar a interculturalidade”.

Ao adotar uma prática pedagógica intercultural, a universidade enfrenta o desafio de substituir um modelo de transmissão de conhecimentos fundamentado no eurocentrismo, para outro integrador, interdisciplinar, cuja ênfase está na relação consciente entre sujeitos de diferentes culturas. Para Elias Januário<sup>6</sup> (2002, p.21-22), “trata-se de um projeto constituinte, que está abrindo caminho, procurando estabelecer o diálogo entre as diferenças étnicas e culturais, unindo o saber índio ao do não-índio, possibilitando a visibilidade das diferentes lógicas”.

A preocupação do Programa em adotar metodologias próprias de ensino-aprendizagem tem contribuído para a comunicação entre o conhecimento acadêmico e os saberes que cada professor indígena traz de sua experiência didática e do cotidiano da aldeia. Essa prática pode viabilizar a integração entre os diferentes saberes, promovendo a ressignificação e a criação de novos conhecimentos. É um movimento permeado pelas diferenças, mas é justamente nesta relação de respeito às diferenças e identidades que o novo acontece. Para o movimento indígena, esses professores índios que estão se formando no ensino superior possuem um papel fundamental em suas comunidades, pois são vistos como tradutores entre comunidade e sociedade. Eles tanto decodificam o mundo de fora para a aldeia, como auxiliam a comunidade em sua comunicação com o conjunto da sociedade.

Chikinha Paresi (entrevistada em agosto de 2007), destaca a existência de um “casamento” entre os saberes da aldeia, por exemplo, com os saberes tradicionais registrados na memória dos mais velhos, com o saber ocidental, científico que a Universidade está passando. Para ela, essa conciliação está sendo possível a partir da pesquisa acadêmica e social, em que o professor/aluno, aliando a figura do professor ao pesquisador, trabalha questões da sua sociedade para poder tomar determinadas decisões junto às suas comunidades. “A conciliação entre o saber tradicional e o saber ocidental, científico, ela se dá a partir do momento em que os dois se articulam”.

---

<sup>5</sup> Chikinha Paresi, nasceu na Aldeia Paresi no Formoso, município de Tangará da Serra, e se integrou no Movimento Indígena através de Daniel Cabixi na década de 80, quando tinha 20 anos. É professora graduada em História, com mestrado em Educação pela UFMT, e membro do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso.

<sup>6</sup> Elias Januário, nasceu em Minas Gerais, graduou-se na UFMT e lá também fez especialização e mestrado, trabalhando com as comunidades ribeirinhas até 1997, quando fez seu doutorado em Educação na UFMT/UFSCAR. Em 1998 ingressou como professor na UNEMAT, hoje é lotado no Departamento de História, coordenador do PROESI e Vice-reitor da Universidade.



A articulação dos saberes é uma questão chave para a sobrevivência das comunidades indígenas. O professor Carlos Argüello<sup>7</sup> da UNICAMP (entrevistado em agosto de 2007) observa a necessidade apontada pelas comunidades de entender e usar as “ferramentas dos brancos”, para lutar pela preservação de sua cultura, que está sendo modificada pela proximidade deles com a sociedade dos não índios:

*Esse é um problema para os professores (docentes) que atuam no programa, porque de alguma forma esta mudança na cabeça desses indígenas (professores), é muito complicada, traz um complexo de culpa muito grande para os docentes, mas é a realidade, não tem como fugir, segundo ele, como o índio pode se defender? Lidar com o branco sem conhecer a matemática, ler um gráfico, saber tabuada?*

De acordo com Argüello (entrevistado em agosto de 2007), “o índio para continuar sendo índio tem que ser um pouco mais branco”, pois, segundo ele, há valores que eles ainda cultivam, mas que vêm perdendo há muito tempo:

*Os alunos nossos da educação indígena sabem usar o computador... eles são capazes de produzir um vídeo sobre cultura indígena que o branco nunca pode produzir... têm que recuperar conhecimentos que seriam perdidos de qualquer forma, eles são capazes de apresentar a realidade indígena que nós não seremos capazes, eles tem a ferramenta do branco. Então, de alguma forma a gente quis fazer, eu penso que o que eu quis fazer sobre o aspecto da educação indígena é que o Paulo Freire chama de “entoar”, potencializar, dar a capacidade pra eles de trabalharem esses conhecimentos deles, a comunicação entre eles, a socialização, e tudo com a ferramenta do branco.*

## **OS SABERES DOS ASSENTADOS DA REFORMA AGRÁRIA NA UNIVERSIDADE: O Curso de Agronomia para os Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC)**

Em atendimento à demanda dos movimentos sociais do campo, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, o Curso de Agronomia para os Movimentos Sociais do Campo, surgiu na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), como um Projeto de Ensino dentro do Programa Institucional de Educação e Sócio-economia Solidária - PIESES<sup>8</sup>, e

---

<sup>7</sup> Carlos Argüello, físico, professor titular da UNICAMP, graduado pelo Instituto Balsero na Argentina, participou da criação do IFGM da Unicamp, da qual foi diretor. Foi um dos coordenadores do Projeto Inajá em Mato Grosso no início dos anos 1990.

<sup>8</sup> O PIESES contempla diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão e pós-graduação, com destaque para a implantação de cursos de especialização em cooperativismo e economia solidária e, organizações de empreendimentos solidários em várias regiões

iniciou suas atividades no mês de agosto de 2005, com uma turma denominada "Herdeiros da Cultura Camponesa", que é composta por 67 alunos representantes de quatro movimentos sociais do campo: Movimentos dos Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Comissão Pastoral da Terra (CPT), vindos de sete Estados da Federação, Rondônia, Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Paraná, que fazem parte da *Via Campesina* brasileira. Para realização desse curso, a UNEMAT conta com recursos e apoio de diversos atores, tais como o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), via Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e os movimentos sociais envolvidos.

Esse curso de graduação em agronomia para os movimentos do campo, tem como objetivo formar o “agrônomo militante técnico”, com duração de cinco anos está organizado em dez módulos, com etapas de “Tempo Escola” (TE) e “Tempo Comunidade” (TC), seguindo o regime de alternância, onde o processo de aprendizagem é contínuo. Estes dois momentos do curso se relacionam, complementando-se.

As atividades no “Tempo Escola” são aulas presenciais desenvolvidas no Campus da UNEMAT em Cáceres, em que os alunos estabelecem contato com o conhecimento científico sistematizado em disciplinas que compõe os módulos e corresponde a 75% da carga horária do curso. Nesta etapa, são criadas situações problemas para que os alunos se instrumentalizem e apontem soluções, apresentando seus conhecimentos vivenciados no “Tempo Comunidade”, exercendo assim, a reflexão crítica sobre uma realidade dinâmica e em constante transformação. Durante o “Tempo Comunidade”, os alunos retornam à sua região de origem e procuram aplicar o conhecimento acadêmico em suas comunidades/assentamentos, buscando perceber as demandas da população local. Esta etapa tem como função vincular as disciplinas com a realidade local através de ações, trabalhos, execução de projetos de pesquisa, resultando em observações, registros e estudos de casos com o apoio de docentes orientadores, de modo que este profissional já estaria sendo capacitado para exercer práticas no campo, (25% da carga horária do curso).

A articulação entre o “Tempo Escola” e o “Tempo Comunidade” é responsável pela “relação entre dois importantes tempos da formação do agrônomo: o conhecimento científico, os saberes e as

---

de Mato Grosso, cujo objetivo é a geração e distribuição de renda e a aprendizagem de saberes cooperativos, participativos e ecológicos, visando a integração e inclusão social e ambiental.

experiências dos grupos sociais camponeses.” (Projeto Metodológico, 2006). A idéia é aplicar e testar os conhecimentos adquiridos em contextos sócio-econômicos, culturais, ecológicos próprios e vivenciados nas comunidades, envolvendo os estudantes com os sujeitos sociais de cada comunidade.

O retorno dos alunos/militantes para as suas comunidades oportuniza o conhecimento da realidade que irão atuar, considerando a análise das condições de vida e de intervenções para solucionar ou melhorar as situações-problema detectadas. Esta dinâmica faz com que, os saberes das comunidades sejam trazidos para a universidade e, ao mesmo tempo, os saberes científicos adquiridos pelos educandos sejam levados para as comunidades – resultando em novos saberes. Desta forma, a pesquisa é fruto de uma aprendizagem coletiva, envolvendo o aluno, a população presente nos assentamentos de reforma agrária, bem como, os movimentos sociais do campo.

O CAMOSC adota os tempos educativos utilizados nos encontros formativos do MST, ou seja, a “metodologia da práxis”, onde os conteúdos programáticos são desenvolvidos de forma interdisciplinar, construtivista e vivencial, em torno de temas-chave para a agricultura camponesa e familiar, problematizados pelos alunos e por suas comunidades e o “Tempo Escola” envolve diversas atividades tais como : formatura e mística; aula; oficina; leitura; atividades culturais e esportivas; seminário; tempo para os núcleos de base; sistematização; reflexão escrita e; organização pessoal.

Outra característica desse curso de agronomia é a transdisciplinaridade que envolve todo o processo de construção do conhecimento, o que significa que ao analisar uma determinada temática, são englobadas várias ciências - uma proposição no campo da interdisciplinaridade, que acontece também na prática, ou seja, no “Tempo Comunidade”, significando a mobilização e integração de diversos saberes associados à ação na e com a comunidade.

Entre os módulos formativos desenvolvidos pelo CAMOSC, há um momento a partir do II módulo, destinado à qualificação dos pré-projetos de pesquisa, apresentados pelos estudantes. Estes projetos com o acompanhamento dos professores orientadores devem ser vinculados à realidade do campo, ou seja, cada aluno fica responsável por 10 famílias nos assentamentos, para realização de experiências focadas na Agroecologia e na Sócio-economia Solidária. Ao final do curso, os alunos devem apresentar o trabalho de conclusão de curso como resultado do acompanhamento das experiências junto a estas 10 famílias escolhidas. O desenvolvimento da pesquisa no “Tempo Comunidade”, requer a articulação com os movimentos sociais, com as famílias de agricultores selecionadas, seguindo uma proposta de estudo que os alunos deverão realizar em seus regiões/comunidades de origem, sob as orientações temáticas do curso, dos orientadores e dos demais colaboradores do Projeto.

Esse vínculo com as famílias é destacado por Ariovaldo Ciriaco<sup>9</sup> (entrevistado em agosto de 2007), como um ponto positivo. Para ele, é fundamental manter a relação que o grupo tem com a sua base, pois todos os alunos são ligados a um grupo de família, no sentido de desenvolver trabalhos junto com as famílias, o que significa que não se trata simplesmente de formar um grupo de agrônomos, mas que, através do CAMOSC, consigam desenvolver diversas experiências nas regiões de origem deles (os alunos), como o Centro-Oeste, etc. “Essa é a nossa demanda, a nossa busca, de a gente criar referências de Agroecologia, de cooperação, de organização nos assentamentos, nas comunidades dos pequenos agricultores”

---

<sup>9</sup> Ariovaldo Ciriaco (conhecido como Zezinho), aluno do CAMOSC, integrante do MST, fez o curso Técnico em Administração Cooperativista (TAC) mantido pelo MST no Rio Grande do Sul e mudou-se para Pontaporã, Mato Grosso do Sul. Atualmente, reside no assentamento “Itamarati”, juntamente com um grupo de família e trabalham numa área coletiva irrigada (com tecnologia moderna).

Para Edite Prates Souza<sup>10</sup> (entrevistada em agosto de 2007), o currículo do CAMOSC é considerado um avanço, tanto no aspecto técnico, como do ponto de vista social. “Um currículo diferente dos demais cursos de agronomia, pois além desses enfoques (Agroecologia e Sócio-economia Solidária), o curso tem como proposta estabelecer um forte vínculo entre a teoria e a prática.”

A pesquisa no curso de Agronomia para os movimentos sociais do campo organiza-se com base nos princípios da alternância e da pesquisa-ação<sup>11</sup>, em um movimento dialético do conhecimento de ação-reflexão-ação. Com abordagem qualitativa, incorporando Agroecologia e a Economia solidária, os projetos de pesquisa dos alunos envolvem a solução de problemas dos assentamentos, implicando na adoção de um modo de produção e socialização do conhecimento situado num contexto de aplicação, ou seja, nestas experiências que as universidades vêm desenvolvendo, as pesquisas tendem partir da necessidade de resolver problemas práticos ou de atender demandas econômicas ou sociais dos estudantes e de suas comunidades/assentamentos da Reforma Agrária.

## *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

Ao analisar as experiências da UNEMAT, percebemos que tanto o Programa de Educação Superior Indígena Intercultural, como o Curso de Agronomia para os Movimentos Sociais do Campo, possuem características inovadoras nas formas de construir e executar programas de ensino, pois são cursos de graduação estruturados e realizados com base em metodologias propostas pelos próprios movimentos sociais, tais como: pedagogia da alternância, organização dos cursos em módulos, gestão compartilhada, interlocução entre saberes tradicionais e universais,

---

<sup>10</sup> Edite Prates, militante do MST, nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, foi para um acampamento aos 8 anos de idade e hoje está no Assentamento “Vale do Mucuri” em MG.

<sup>11</sup> Para Boaventura dos Santos (2004, p.75-81), a pesquisa-ação é uma ação que exige maior responsabilidade social por parte da universidade. “A pesquisa ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa”.

interdisciplinaridade, um novo tipo de relação professor aluno, e a pesquisa-ação, proporcionando uma relação mais dinâmica, de interação da universidade com as demandas dos movimentos sociais.

Concluimos que a democratização de acesso, realizada pela UNEMAT nas duas experiências analisadas, vai além da inclusão de pessoas pertencentes a grupos sociais menos favorecidos. Trata-se da possibilidade da inclusão de saberes não legitimados, bem como da interação entre vários tipos de conhecimento. Uma inovação que rompe com os modelos tradicionais de oferecimento de cursos de graduação e aponta para a possibilidade de articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional, ou seja, a “ecologia dos saberes”<sup>12</sup> (SANTOS, 2004, p.76-78), contribuindo para novas formas de construção do conhecimento científico e para a fertilização da relação entre a universidade e a sociedade.

Essa articulação da universidade, especialmente com movimentos sociais, pode viabilizar o surgimento de propostas concretas e factíveis de intervenção na realidade, - temas centrais no debate atual sobre o papel das universidades, especialmente as públicas na busca de uma maior legitimidade junto à sociedade.

---

<sup>12</sup> Para Santos (2004, p.81) a ecologia de saberes é “uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção do diálogo entre o saber científico ou humanístico que a universidade produz e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais que circulam na sociedade” Para o autor, “o objetivo da ecologia dos saberes é obrigar o conhecimento científico a se confrontar com outros conhecimentos para, assim, reequilibrar aquilo que foi desequilibrado na primeira modernidade, a relação entre ciência e prática social”.

## Bibliografia

- Carvalho, J. J. (2004) *A Prática da Extensão como Resistência ao Eurocentrismo, ao Racismo e à Mercantilização da Universidade*. Série Antropologia nº 363. Brasília. Disponível em [www.unb.br/ics/dan/Serie363empdf.pdf](http://www.unb.br/ics/dan/Serie363empdf.pdf), acessado em 20/07/2007
- Castells, M. (1999). *Poder da Identidade: a Era da Informação – Economia, Sociedade e Cultura - V. 2* – São Paulo: Editora: PAZ E TERRA.
- Grupioni, L. D. B., (2003). Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*. Brasília. V.20 nº 76, fev/2003.
- Januário, E. (2002) “Ensino Superior para Índios: Um Novo Paradigma na Educação”. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres. UNEMAT, v.1, n.1.
- Medeiros, I. A (2008) *Inclusão social na Universidade: Experiências na Unemat*, dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Política Científica e Tecnológica, 04/ 2008. Campinas: Instituto de Geociências da UNICAMP (disponível na biblioteca digital).
- Medeiros, I. A.; Gitahy, L. (2008) “Universidade e integração de saberes: a formação de professores indígenas na UNEMAT”, 02/2008, *Congreso Iberoamericano de Ciudadanía y Políticas Públicas en Ciencia y Tecnología*, Madrid, ESPANHA. [http://www.oei.es/CongresoCiudadania/orales\\_mesas/IraciLedaMadrid.pdf](http://www.oei.es/CongresoCiudadania/orales_mesas/IraciLedaMadrid.pdf)
- Medeiros, I. A.; Gitahy, L. (2008) “A relação entre a universidade e movimentos sociais – o caso do curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo da Universidade do Estado de Mato Grosso” 12/2007, *V Simposio Internacional de Análisis Organizacional*, Buenos Aires, ARGENTINA (CD ROM).
- Morin, Edgar (1991) *O Método 4. As idéias habitat, vida, costumes, organização*, Editora Sulina, Porto Alegre (edição brasileira de 1998).
- Paresi, F. N. de A.(2002) “A Educação e a Diversidade Cultural”. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres. UNEMAT, v.1, n.1.
- Peggion, Edmundo Antonio. (2003). Educação e Diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso. Em aberto/INEP, vol. 20, nº 76.
- Santos, B. S. de (2007) “Para Além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes”, São Paulo: *Novos Estudos Cebrap* 79, novembro (p.71-94).
- Santos, B. S. de. (2004). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez. (disponível na internet).
- Universidade do Estado de Mato Grosso (2006). Relatório Completo do Curso de Bacharelado em Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo.
- Velho, Otávio (2006) “A conquista da Autonomia” em *Carta Capital*, Edição Especial nº 425 de 27 de dezembro de 2006.
- \_\_\_\_ “O Rei Nu”. **Artigo publicado na** Folha de S. Paulo, **de 15/09/2006, caderno principal, página 3, Tendências/Debates). São Paulo, SP.**