

## A AVENTURA DO CONHECIMENTO NO DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E CAMPONESES

*Fernanda Leal<sup>1</sup>*

### RESUMO

Objetivando construir e consolidar a Universidade Camponesa no Brasil, o Projeto UniCampo vem realizando uma profícua experiência pedagógica. Através de um processo dialógico, sete questões-motivo têm movimentado a construção do conhecimento. Percebe-se uma mudança significativa na auto-estima e identidade dos envolvidos, que de maneira coletiva e organizada passaram a alimentar e gerir projetos junto a suas comunidades. Atualmente o Unicampo tem primado pela realização de projetos produtivos, cujos temas são levantados pelos educandos e orientados pela equipe pedagógica. Percebe-se a importância da relação entre saberes específicos na geração de respostas novas e criativas às dificuldades inerentes tanto ao modo de vida dos beneficiários diretos da ação como às grandes questões atinentes a nossa época.

Palavras-chave: Universidade Camponesa –interculturalidade – prática pedagógica.

### HISTÓRICO

O Projeto UniCampo é uma iniciativa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)<sup>2</sup> em parceria com o *Centre de Coopération Internationale en Recherche Agronomique pour le Développement* (CIRAD-TERA) e o Projeto Dom Helder Câmara (MDA/FIDA). Seus primórdios estão relacionados às discussões, protagonizadas pela CONTAG, no ano de 2000, no sentido de se implantar uma Universidade Camponesa (UC) no Brasil. Mais especificamente, a CONTAG demonstrou o interesse em “formar os seus quadros com o suporte da universidade e da cooperação internacional, tomando-se como modelo a experiência da *Université Paysanne Africaine*<sup>3</sup>” (CANIELLO, TONNEAU, LEAL et al, 2004, p. 01).

Mesmo tendo avançado o debate em torno da questão, a consolidação desta experiência não obteve êxito na ocasião. Em 2002, durante o **Seminário Internacional Sociedades e Territórios no Semi-Árido Brasileiro: em Busca da Sustentabilidade**, realizado em Campina Grande, na UFCG, a discussão foi retomada, especialmente por professores e pesquisadores da UFCG, UFPE e do CIRAD-TERA. Como resultado desta retomada, ficou decidido que seria formada a UC – uma espécie de “rede”, destinada a congregar iniciativas de formação e capacitação voltadas à agricultura familiar.

Em 2003, professores e pesquisadores responsáveis pela articulação inicial da UC elaboraram um documento com princípios e diretrizes para a implementação de um processo pedagógico. Em abril do referido ano, em reunião realizada em Recife-PE, optaram pela estratégia de se “descentralizar” os planos de ação – cada estado teria autonomia para imprimir sua própria dinâmica. O CIRAD-TERA, de sua parte, apoiaria os projetos elaborados e executados em cada lugar.

---

<sup>1</sup>Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, Docente da Unidade Acadêmica de Educação/UFCG, (lealfernanda@uol.com.br).

<sup>2</sup>Mais precisamente do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Sustentável do Semi-Árido (GPDSA).

<sup>3</sup>Conferir relatório da UPAFA, 2001.

O Projeto Unicampo representa, então, uma destas iniciativas. Sua primeira experiência teve início em 27 de setembro de 2003 e foi concluída em 13 de dezembro do mesmo ano, através do **I Curso de Extensão em Desenvolvimento Local Sustentável**.

### **A EXPERIÊNCIA INAUGURAL**

O Projeto Unicampo iniciou as atividades da UC no Brasil com o desenvolvimento de uma experiência piloto na Escola Agrotécnica de Sumé-PB, cidade situada a 130 Km de Campina Grande. O I Curso de Extensão em Desenvolvimento Local Sustentável foi realizado para camponeses oriundos de 20 municípios do Cariri Ocidental paraibano. O público-alvo foi composto por camponeses, em sua maioria jovem, com capacidade de liderança e com potencial de disseminação dos conhecimentos adquiridos. Foram selecionados os candidatos que tinham como opção de vida permanecer na região e trabalhar por seu desenvolvimento.

A escolha do cariri paraibano como *locus* da primeira ação do Projeto UniCampo deveu-se a vários fatores. Primeiro, porque esta microrregião está encravada em plena “diagonal seca”, onde se observam os menores índices de precipitação pluviométrica do semiárido brasileiro (COHEN & DUQUE, 2001, p.48). Segundo, porque “os produtores agropecuários ainda representam os principais atores econômicos do Cariri, apesar da crise do setor”, congregando 70% da população economicamente ativa, com forte presença de agricultores familiares (BAZIN, 2003, p.19). Terceiro, porque a microrregião tem baixos índices de desenvolvimento econômico e humano, com destacada carência no setor educacional (BAZIN, 2003, p. 48-52). Quarto, porque a Escola Agrotécnica de Sumé, cuja experiência educacional é interessante, tem uma excelente infra-estrutura e bem comportou a experiência inaugural.

Durante 10 fins de semana, os educandos participaram de um Curso, que totalizou 120 horas/aula e cujo currículo consistiu de três módulos de formação (humanística, técnica e social), um módulo-síntese e três oficinas (cordel, papel reciclado e xilogravura).

O módulo de **formação humanística** foi centrado na definição da identidade camponesa a partir de quatro perspectivas: arqueológica, antropológica, histórica e sociológica e considerou aspectos importantes que remontam a história da ocupação do homem sobre essa região. O módulo de **formação técnica** tratou fundamentalmente dos recursos do Cariri paraibano, seus usos e potencialidades, e da questão camponesa em face do desenvolvimento sustentável e das políticas públicas. O módulo de **formação social** abordou temáticas como associativismo, cooperativismo e ação coletiva; o papel das lideranças para o desenvolvimento sustentável; a modernização e as tecnologias adaptadas ao Cariri.

Durante os módulos de formação, foram realizadas simultaneamente oficinas de cordel (no decorrer da formação humanística), de papel reciclado (durante a formação técnica) e de xilogravura (durante a formação social). Os temas das oficinas, além de apresentarem estreita relação com a vocação cultural da região, focalizaram a problematização das discussões realizadas no decorrer do curso. Assim, por exemplo, durante a oficina de cordel o professor – animador da oficina - e os educandos criaram versos relacionados à própria experiência em curso, tendo como resultado o cordel **A Esperança Renasce** (2003), que expressa a proposta educativa e filosófica do Projeto UniCampo.

O módulo de síntese resultou na conclusão de que o desenvolvimento do Cariri deve ser

fundamentado, por um lado, no resgate da identidade camponesa e, por outro, no fomento a atividades econômicas essencialmente agrícolas, sendo que a função produtiva comercial não deve ser única: a produção para o auto-consumo, o artesanato, a gestão e conservação do meio ambiente, a preservação dos valores culturais e sociais são também tarefas do camponês caririzeiro.

## IMPACTOS

*“Esta formação é nossa realidade[...]”  
“Eu não sabia que uma formação como esta podia existir”.<sup>4</sup>*

Após a realização da primeira experiência do Projeto UniCampo, constatou-se, por parte de educadores e educandos envolvidos no Projeto, a necessidade de que o mesmo tivesse continuidade. A demanda dos educandos não se deu de maneira particular, mas ocorreu de modo organizado, através da Associação dos Alunos da Universidade Camponesa – AAUC, entidade articulada pelos educandos em dezembro de 2003. Por meio desta Associação, os educandos oficializaram suas demandas – dentre elas, a mais expressiva: a necessária continuidade da experiência inaugural – e se colocaram enquanto parceiros dos educadores, pois entenderam que a ampliação das perspectivas do Projeto era algo que não mais dependia apenas da iniciativa dos educadores da UFCG, mas, era uma decisão que fundamentalmente deveria passar por eles.

Este ato organizado teve implicações ainda mais expressivas. Demonstrou uma capacidade de apropriação, de modo muito rápido, dos conteúdos e das questões debatidos ao longo da experiência-piloto. Deste modo, pode-se afirmar que os trabalhos desenvolvidos convenceram os participantes que, não obstante suas vulnerabilidades ambientais, sociais, políticas e econômicas, a região na qual habitam é potencialmente capaz de oferecer um modo de vida digno para os camponeses.

Verifica-se a corroboração desta afirmativa através dos resultados obtidos na aplicação do “teste de evocação de palavras” (TURA, 1998), realizado por ocasião da abertura e do módulo de síntese. O teste tinha como questão a seguinte pergunta: “Quais as três palavras que lhe vêm à cabeça quando você pensa no Cariri?” De fato, as respostas dadas nos dois momentos demonstram uma significativa modificação de perspectiva em relação à vida na região: enquanto na primeira dinâmica de grupo predominaram evocações negativas (71%), tendo como palavras mais citadas **seca** (17 evocações) e **dificuldades** (9 evocações), no segundo momento há uma inversão: 70% das evocações são positivas, com a prevalência de termos como **persistência** (6 evocações), **esperança** (5 evocações) e **cultura** (5 evocações). A emergência de novas palavras relacionadas ao Cariri aponta indícios de mudança de perspectiva quanto ao Cariri – este passa também a ser representado como espaço a ser descoberto pelos próprios caririzeiros e, sobretudo, como lugar com o qual se identificam.

Um outro dado relevante, dessa vez colhido por Mercoiret (2004), representante do CIRAD-TERA, por ocasião de sua missão no Projeto UniCampo, entre 9 e 17 de julho de 2004, foi o reconhecimento, praticamente unânime por parte dos educandos, de que, apesar das dificuldades despendidas por eles para participar do Projeto – do ponto de vista familiar e social, pois abdicam do fim de semana junto aos seus; em termos da fadiga física, já que o

---

<sup>4</sup>Depoimentos dos educandos do Projeto Unicampo, colhidos por Mercoiret (2004, p.7).

deslocamento de suas casas até a Escola Agrotécnica de Sumé é demorado e penoso, pois precisam pegar dois ou mesmo três transportes para realizarem o traslado, etc – os esforços têm valido a pena quando consideram os resultados ou benefícios retirados da formação. São unânimes em declarar, conforme Mercoiret (2004, p.7), que a formação teve um importante impacto no plano pessoal (confiança, crença nas suas próprias capacidades, dentre elas a de falar, etc) e coletivo (desenvolvimento de um espírito crítico, interesse por diferentes formas de ação coletiva, vontade de valorizar o potencial de sua região, etc).

Ainda como possíveis fatores responsáveis pelo impacto da experiência, Mercoiret (2004, p.8) elenca quatro aspectos que, segundo sua análise, merecem destaque: 1) o engajamento da equipe de professores; 2) a natureza da relação pedagógica; 3) o conteúdo da formação; 4) a confecção ou criação de produtos com a efetiva participação dos educandos, como por exemplo, o “Jogo do Cariri”.

Sobre este inventário, realizado por Mercoiret (2004), passaremos a refletir mais detidamente na seção seguinte. Aproveitando a sistematização oferecida pela análise da pesquisadora, consideraremos, principalmente, o aspecto pedagógico evidenciado em suas conclusões.

## **O PROCESSO PEDAGÓGICO**

A escolha por uma relação dialógica como base para movimentar o processo de ensino-aprendizagem do Projeto Unicampo deveu-se ao fato de se reconhecer que a sua proposta, em sintonia com os preceitos da Universidade Camponesa e dos princípios orientadores para a educação no campo, deveria primar pelo incentivo e reconhecimento da expressão dos “saberes e fazeres” de todos os envolvidos. Neste sentido, na realização da experiência primeira, pôde-se verificar, de maneira clara, a convivência e efetiva troca de conhecimentos diversos, podendo estes ser sintetizados na forma de conhecimento acadêmico e conhecimento “local”, este último próximo do que comumente denomina-se “senso comum”, mas por muitas vezes este termo carrega consigo um sentido menor quando comparado ao saber acadêmico ou científico, optamos por marcar este saber com as características do lugar onde é produzido. E, além de marcar este saber pelo lugar onde ele se produz, partiu-se do princípio de que ele é tão legítimo como o é o saber produzido na Universidade.

Assim, no que diz respeito ao modo como o conhecimento é construído, salienta-se a necessária atenção ao ‘capital cultural’ existente, o qual é continuamente produzido no espaço pedagógico. O conhecimento, nessa perspectiva, não ‘aparece’ importado de uma fonte universitária, cujo veículo seria o professor, mas produz-se continuamente como resultado da interface entre o saber já consolidado, que é resignificado a cada encontro pedagógico, e o saber que se produz (CANIELLO et al, 2004, p.8).

Esta perspectiva tem clara influência do modelo freireano de educação, “que se apresenta não como um ‘manual ortopédico’ sobre como ensinar, mas como um processo pedagógico, cuja preocupação fundamental consiste em saber ‘o que significa conhecer’” (SILVA, 1999, p. 48). De sua parte, o educador deve saber que conhecer não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou própria construção (FREIRE, 1999). Assim, em vez da educação bancária, tão comum nos processos pedagógicos “convencionais”, o educador opta por uma educação problematizadora, a partir da qual o mundo não é simplesmente comunicado, mas educador e educando produzem, através do diálogo, um conhecimento do mundo (SILVA, 1999).

Imbuída desta aposta no modelo dialógico de construção do conhecimento, a equipe pedagógica realizou os encontros de maneira problematizadora. Desenvolveu os conteúdos curriculares baseados na premissa freireana dos **temas significativos** ou **geradores**, que se constituíram na base dos conteúdos programáticos. Consoante com esta premissa e apresentando uma organização mais sistemática, o método PBL<sup>5</sup> organizou o modo como as questões-problema seriam enfrentadas. Nesta perspectiva, foram definidas 7 questões-motivo que movimentaram todo o processo pedagógico:

- Quem somos? Esta questão teve como principais temas trabalhados questões relacionadas à identidade camponesa, à identidade local, ao campesinato e ao capitalismo.
- O que temos? Problematizou temas relacionados aos recursos disponíveis na região para o seu desenvolvimento.
- Como usamos o que temos? Possibilitou um levantamento sobre as potencialidades e os problemas no uso dos recursos disponíveis.
- Como potencializar o uso do que temos? Definiu rotas para o desenvolvimento local sustentável, a partir da articulação dos saberes e fazeres locais com o saber técnico-científico.
- Qual é o nosso projeto? Estimulou a formulação participativa de projetos de desenvolvimento local sustentável.
- Como nos organizamos para implementarmos o projeto? Problematizou a necessidade de capacitação em ação coletiva.
- O que fazer para colocarmos o projeto em prática? Estimulou a formação de comitês gestores para implementação dos projetos.

Estas questões foram enfrentadas em todas as formações oferecidas durante o curso. Inclusive as oficinas realizadas, também, primaram pela problematização das questões acima referidas. Estas oficinas, aliás, vistas inicialmente como tendo teor diferente das formações, com características mais acadêmicas, mostraram-se, num *a posteriori*, como efetivamente formadoras do ponto de vista cultural. Elas possibilitaram um nível de identificação tal que revelaram potencialidades criadoras em vários dos educandos, que passaram a olhar para as suas cidades, e para a região como um todo, de uma forma diferente daquela que anteriormente olhavam. Os educandos apresentaram um desempenho considerável em suas produções de cordel, de papel reciclado e de xilogravura. Este desempenho faz-nos tecer algumas considerações: em primeiro lugar, parece ter sido importante trabalhar temas afins à cultura dos educandos envolvidos, que “despertaram” para uma potencialidade cultural “latente” neles. Além disso, a identificação com o objeto produzido, e a conseqüente valorização de sua parte e dos colegas, produziu um sentimento de auto-estima, extremamente importante ao processo de aprendizagem. Neste sentido, parece elucidativo o depoimento de

---

<sup>5</sup>O método PBL (*Problem Based Learning* – Aprendizagem Baseada em Problemas) é uma estratégia pedagógico-didática centrada no aluno. Tem sido aplicada em algumas escolas médias nos últimos 30 anos e trata-se de um método de eficiência comprovada por inúmeras pesquisas no campo da psicopedagogia e da avaliação de desempenho dos profissionais formados por esse método. Não se trata, portanto de método experimental. A partir da década de 70 uma melhoria do conhecimento da psicologia do aprendizado do adulto tem surgido, mostrando a importância de sua participação ativa na incorporação do conhecimento, a importância de sua experiência prévia e do uso desta experiência como elemento motivador para o aprendizado. Parte destes conhecimentos foram desenvolvidos a partir dos estudos de Paulo Freire, parte das teorias de Jean Piaget e sua epistemologia genética e ainda outra parte nos estudos dos psicopedagogos. Um dos fundamentos principais do método é devemos ensinar o aluno a aprender. O PBL se desenvolveu dentro deste contexto e tem acompanhado suas mudanças (UEL, 2003).

um dos educandos, dados a Mercoiret (2004, p.7), em sua passagem pelo Brasil: “Ela (a experiência) ensina a gente a se valorizar, a valorizar o ser humano e o campo...”.

### **EXPERIMENTAÇÃO: FUNDAMENTOS DE UM PROCESSO**

Desde o seu início, o Projeto Unicampo, especialmente seus educadores e educandos, têm se mostrado aberto à criação de novas e instigantes estratégias de fomentar o processo educativo. O perfil inicial dos módulos de formação ilustra a maneira como foi conduzida a experiência piloto: debates e oficinas distribuídas em três momentos que, embora específicos, produziram, juntos, uma modificação na forma como educadores e educandos passaram a enxergar o Cariri, principalmente em suas potencialidades.

Como dissemos, as formações oferecidas na primeira experiência estabeleceram três eixos de investigação: humanístico, social e técnico. As oficinas realizadas no decorrer das formações configuraram-se como tendo, também, um caráter formador, sendo este denominado de cultural. Assim, depois de experimentado o momento inaugural, foi possível estabelecer os eixos, ou “a espinha dorsal” do processo pedagógico. Num movimento de fazer, avaliar e continuar, organizaram-se os pilares que desde o princípio sustentam cada experiência do projeto Unicampo. Estes pilares, concretizados de maneiras diversas, apontam para a necessária formalização de uma proposta de educação que, mesmo tendo caráter oficial, ou seja, institucional, não prescinde de uma realização que extrapole os limites universitários, chegando a estabelecer, de fato, um vínculo com a sociedade, respondendo, sempre que possível, as demandas dela advindas.

Nesse ponto, gostaríamos de refletir um pouco sobre o que ora denominamos de “canal de comunicação”. Essa questão parece-nos crucial no sentido de entendermos a importância de haver a identificação entre aquele que se põe a conhecer e aquilo a ser investigado ou interpretado. Ao nosso ver, sem essa identificação, o conhecimento tende a ser negligenciado ou mesmo descartado pelo sujeito do conhecimento, pois o objeto a ser pesquisado pouco ou nada diz para ele. Quando, ao contrário, a identificação ocorre, o processo é inverso: sujeito e objeto se reconhecem como pertencentes a uma mesma esfera. “Eles”, afinal, se comunicam e as conseqüências dessa identificação, mesmo que imprevisíveis, são sempre mais positivas, efetivamente produtivas.

Essa identificação é uma característica muito presente no processo pedagógico do Unicampo. Rapidamente, os educandos se envolveram com as questões colocadas para serem investigadas e, também, de maneira ativa, propuseram problemas a serem enfrentados. Nessa perspectiva, a escolha por um processo dialógico possibilitou resultados conseqüentes em termos das ações a serem tomadas. O diálogo, escolha necessária quando se observa o caráter ou o perfil do projeto Unicampo, fez eclodir atitudes que extrapolaram o nível meramente discursivo. Num movimento de ousadia e criatividade, projetos de pesquisas-ação começaram a ser realizados, demandas não pensadas *a priori* passaram a surgir e os desafios se multiplicaram, conduzindo necessariamente a uma reflexão e a um amadurecimento do grupo como um todo, e hoje, olhando retrospectivamente para a experiência, observamos que muito do que foi projetado foi realizado, não obstante também muito do que não havia sido planejado ocorreu, no sentido de “forçar” a experiência para além da área de abrangência a qual, inicialmente, tinha sido proposta.

Efetivamente, a experiência tem mostrado que a realidade tem os seus imperativos e estes conduzem, muitas vezes, a caminhos não previamente organizados. No entanto, ressaltamos a importância de se ter, para atender ou escutar estes imperativos, princípios ou concepções que norteiem os rumos dessas ações mais imprevisíveis, pois assim se tem um mínimo de garantia de que, mesmo atendendo aos imprevistos, se possa garantir a permanência dos princípios. Sobre estes falaremos na sessão seguinte, pois os mesmos se fazem fundamentais para se compreender a perspectiva do Projeto Unicampo.

### **PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Os princípios do Projeto Unicampo devem ser compreendidos como fundamentos que servem à concepção e ao processo de ensino-aprendizagem. Este, não devendo ser circunscrito ao aspecto meramente formal, deve contribuir para a efetivação da proposta educativa, social e política que se quer implementar. Assim, a partir da sistematização oferecida por Caniello et al (2004, p. 6), podemos elencar os princípios do Unicampo da seguinte maneira:

Fomento de um modelo de desenvolvimento rural baseado nos preceitos da sustentabilidade, entendida como estratégia para a promoção da melhoria de vida das populações atuais e das gerações futuras, a partir da perspectiva econômica, humana e ambiental;

Compreensão dos agricultores familiares como tendo uma identidade própria, fundamentada numa cultura, numa economia e num modo de vida não capitalistas (Cf. CHAYANOV, 1966, WOLF, 1970, MENDRAS, 1978);

Avaliação de que os atores sociais precisam se engajar em processos de ação coletiva, dos quais eles participem ativamente. Nesse sentido, faz-se imprescindível o desenvolvimento de suas capacidades individuais e coletivas de organização, mobilização e gestão.

Estes princípios orientam o fazer pedagógico, que jamais deve prescindir de uma “densidade pragmática”, ou seja, de uma orientação que leve, em algum momento, a (re)tomadas de posição, sejam elas conceituais ou efetivamente práticas.

No intuito de provocar/promover a “passagem” dos aspectos conceituais para os aspectos concretos da perspectiva pedagógica, a escolha metodológica também é uma questão de extrema relevância porque propicia o percurso a partir do qual o conhecimento será construído.

### **DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir de um olhar retrospectivo sobre o que foram e conseqüentemente o que representam as experiências do Projeto Unicampo é possível apontar algumas constatações: o Projeto tem em seu cerne um aspecto extremamente virulento, que “contagiou” a todos os que nele estiveram envolvidos de um modo peculiar. Este “contágio coletivo” produziu, dentre outras coisas, a própria problematização do Projeto, que passou a ser pensado em sua continuidade. Tal continuidade também foi problematizada a partir das seguintes questões: Como? Quais seriam as conseqüências desta continuidade? De que modo o objetivo de se construir uma Universidade Camponesa no Brasil seria atingido? Como esta experiência poderia contribuir

para isso?

Estes e outros questionamentos acompanharam os participantes do Projeto que apostaram na continuidade da experiência, seguindo, nesta continuidade, uma estrutura diferente daquela que norteou a experiência inaugural. Esta diferença se deu, por exemplo, em termos de ampliação da turma inicial, que, além de ter sido ampliada em termos numéricos, acolheu assentados da Reforma Agrária, diversificando ainda mais a representatividade dos educandos.

Nas novas configurações, os *Cursos de Desenvolvimento Local Sustentável* mantiveram o processo pedagógico da primeira experiência, incluindo em suas propostas mais atuais a pesquisa-ação, materializada através de cinco projetos de pesquisa-ação, desenvolvidos entre os meses de julho e dezembro de 2004, tratando dos seguintes temas: Recursos Naturais, Sistemas Produtivos, Produção Cultural, Educação para o Desenvolvimento e Assentamento. O tema Sistemas Produtivos teve uma característica diferenciada em relação aos demais: foram realizados trabalhos de capacitação técnica, embora estes não tenham prescindido do suporte da pesquisa, pois os temas sobre os quais foram realizadas as capacitações obedeceram a determinações que tiveram como base as necessidades dos próprios educandos. Neste sentido, foi realizado um levantamento prévio para se discriminar os temas das referidas capacitações.

No presente momento, está em processo o **III Curso de Desenvolvimento Local Sustentável**. O cerne da terceira experiência está na realização de disciplinas instrumentais e de projetos produtivos. As primeiras configuram-se como competências ou saberes necessários ao aprimoramento dos educandos no que tange à produção de textos, gestão de conflitos, gestão de projetos e utilização de recursos visuais na confecção de projetos e relatórios. Estas necessidades foram elencadas pelos próprios educandos e constatadas nos processos de avaliação da equipe pedagógica. Os projetos produtivos caracterizam-se como estratégias de geração de renda aos educandos, através de atividades a serem desenvolvidas nos municípios, comunidades ou assentamentos que residem. Neste sentido, estão em fase de elaboração projetos relacionados ao turismo e à assistência técnica destinada às comunidades e assentamentos do Cariri.

Depois de concluída esta terceira experiência, pretende-se finalizar o processo formal de ensino-aprendizagem com a primeira turma. A continuidade deverá ocorrer de maneira mais descentralizada e através de realizações mais propositivas. Compreende-se que os educandos encontram-se num nível de maturidade que já possibilita a sua inserção em atividades e projetos mais conseqüentes. A equipe pedagógica, de sua parte, continuará monitorando os trabalhos propostos e apoiando as iniciativas que se caracterizem como relevantes do ponto de vista pessoal e coletivo e que, principalmente, contribuam para responder, mesmo que de modo inicial, às necessidades da região e, principalmente, do seu povo.

A experiência do Projeto Unicampo e a consolidação da Universidade Camponesa continuarão através da abertura de uma nova turma no Cariri e da replicação da experiência em outras regiões da Paraíba – no Curimataú, por exemplo - e em outros estados do Nordeste, como Pernambuco, Sergipe e Rio Grande do Norte, que através de professores de Universidades Federais já manifestaram interesse em realizar a experiência em seus respectivos estados.

Pelos resultados e as repercussões que o Projeto vem demonstrando, revela-se uma forte tendência deste se consolidar enquanto uma iniciativa que extrapola o nível da extensão. Neste sentido, a trajetória tomada pelo Projeto Unicampo aproxima-se do desejo, expresso no início deste trabalho, de se construir uma Universidade Camponesa no Brasil, que considere os “saberes e fazeres” específicos ao campo e que, por assim ser, crie e efetive conhecimentos, metodologias e práticas de ensino condizentes com esta realidade.

Esta necessidade recai na urgência de se pensar a formação dos educandos/formandos do Projeto Unicampo, no sentido de que esta possa proporcionar-lhes capacidades para atuarem de maneira criativa e crítica em suas realidades, contribuindo para a emergência de novos modelos de sustentabilidade, que superem os modelos defasados e excludentes que historicamente se consolidaram, particularmente no Cariri paraibano.

Apesar dos efeitos extremamente positivos, as adversidades na realização do Projeto UniCampo são muitas: o espaço para a extensão ainda é “tímido” no âmbito da Universidade; o deslocamento dos professores às cidades onde o projeto é realizado, sem que isto implique numa diminuição na carga horária que precisam cumprir em seus respectivos departamentos; a dificuldade de se obter recursos financeiros que viabilizem a realização da experiência. Não obstante estas dificuldades, todos os envolvidos na experiência têm apostado na sua crescente consolidação, pois sabem que esta pode ser uma oportunidade ímpar de fazer eclodir a Universidade Camponesa no Brasil.

#### REFERÊNCIAS

- BAZIN, Frédéric. **Plano de desenvolvimento sustentável do Cariri paraibano**. Campinas MDA/FAO, 2003.
- BRANDÃO, Carlos R. **O Que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CANIELLO, Márcio; TONNEAU, Jean-Philippe; LEAL, Fernanda; LIMA, Josafá Paulino de; ARAÚJO, Alexandre Eduardo de. **Projeto UniCampo: Uma Universidade Camponesa para o Semi-Árido Brasileiro**. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2004.
- CHAYANOV, A. V. **The Theory of Peasant Economy**. Homewood, Richard D. Irving, 1966.
- COHEN, Marianne & DUQUE, Ghislaine. **Les deux visages du sertão: stratégies paysannes afwce aux sécheresses (Nordeste, Brésil)**. Paris, Éditions de I'IRD, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13 ed. São Paulo, Paz & Terra, 1999.
- MENDRAS, Henry. **Sociedades Camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MERCOIRET, Marie-Rose. **La formation des ruraux au développement local durable dans le Nordeste Brésilien**. Projet UniCampo – Rapport de la Mission d'appui réalisée de 9 au 17 juillet 2004.
- MONTEIRO, Manoel. et. all. **A Esperança Renasce**. Campina Grande, UniCampo, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

TURA, L. F. R. **AIDS e estudantes**: a estrutura das representações sociais. In. JODELET, D. & MADEIRA, M. (Orgs.), AIDS e representações sociais: a busca dos sentidos. Natal, EDUFRN, 1998.

UEL. **Problem Based Learning**. [www.uel.br/ccs/pbl/](http://www.uel.br/ccs/pbl/) acesso em 03 ago.2003.

UPAFA. **Université Paysanne Africaine**: rapport technique. Yaounde, APM Afrique, 2001.

WOLF, Eric. **Sociedades Camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.