

A PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE CAMPONESA

Márcio Caniello
Jean-Philippe Tonneau

Resumo

Destinada a promover o diálogo entre a universidade e os camponeses pela interação entre os *saberes e fazeres* dos agricultores familiares e as disciplinas científicas, a Universidade Camponesa objetiva preparar esses sujeitos para que possam responder às suas necessidades políticas, técnicas e institucionais para o desenvolvimento sustentável, especialmente na definição e implementação de políticas públicas. Este artigo visa apresentar as diretrizes pedagógicas construídas por educadores e educandos envolvidos no Projeto UniCampo, ação pioneira da Universidade Camponesa desenvolvida no semi-árido paraibano.

Palavras-Chave

Universidade Camponesa, Projeto UniCampo, Educação Popular, Educação do Campo

Resumé

Destinée à promouvoir un dialogue entre Université et paysans par l'interaction entre *savoirs* et *savoirs-faire* des agriculteurs familiaux et des disciplines scientifiques, l'Université Paysanne a comme objectif de préparer les participants à pouvoir répondre à leurs nécessités politiques, techniques et institutionnelles pour un développement durable, notamment pour la définition et la mise en place de politiques publiques. Cet article vise à présenter les directrices pédagogiques construites par les éducateurs et éducants impliqués dans le Projet Unicampo, action pionnière de l'Université Paysanne développée dans le semi-aride de la Paraíba (Nordeste du Brésil).

Mots-clés

Université Paysanne, Projet Unicampo, Education Populaire, Education Rurale

Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro, Ano 1, n. 1. Juazeiro, Bahia, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), maio de 2006 (pp. 13-29). Pedidos: sec.exec-resab@uol.com.br (74) 3612-8488.

No final de 2002, logo após a eleição presidencial vencida por Luís Inácio Lula da Silva, cerca de cinquenta intelectuais participavam de um seminário internacional dedicado à discussão sobre o desenvolvimento sustentável do semi-árido brasileiro na cidade de Campina Grande. Em termos gerais, avaliava-se que o governo que findava avançara na implementação de políticas públicas para agricultura familiar, setor estratégico para o desenvolvimento sustentável do semi-árido, malgrado as discrepâncias no acesso a elas, como as observadas no Pronaf¹. Assim, havia uma compreensão bastante generalizada de que a ascensão de um governo popular numa conjuntura em que os movimentos sociais do campo já haviam conquistado espaços importantes favoreceria o aprofundamento das políticas e ações propostas por eles na agenda construída desde o final do regime militar.

Foi essa avaliação que levou um grupo de professores e pesquisadores que participavam do seminário a recuperarem a idéia da criação da Universidade Camponesa no Brasil, lançada originalmente durante um *atelier* de metodologia realizado no Recife no ano de 2000².

A proposta era criar uma “rede” destinada a congregar as mais diversas iniciativas de formação e capacitação dos sujeitos sociais vinculados à agricultura familiar no Brasil, tendo como meta prepará-los para atuarem na definição e implementação de políticas públicas e ações civis voltadas para o desenvolvimento rural sustentável. Neste sentido, ficou decidido que o processo deveria ser desencadeado a partir de um projeto piloto estruturado numa filosofia francamente experimental, uma vez que, além dessas diretrizes gerais, não se dispunha de um “modelo” como parâmetro. Na verdade, havia uma grande disposição em se promover a interação entre a universidade e os camponeses, mas tudo estava por construir – o projeto piloto seria o veículo dessa construção³.

O grupo de trabalho formado para elaborar o projeto piloto, batizado como “Projeto Uni-Campo” (Caniello *et alii*, 2003), desenvolveria o modelo institucional da UC, sua perspectiva pedagógica e a estratégia de implementação mais adequada. Na metodologia de ação

¹ Entre 1995, ano de criação do Pronaf, e 2001, apenas 13,7% dos créditos foram destinados a agricultores familiares do Nordeste, região que congrega 52% dos beneficiários potenciais, segundo os próprios critérios do Programa. No mesmo período, os agricultores das regiões Sul e Sudeste, que representam 34,8% dos beneficiários potenciais, receberam 78,4% do total de recursos alocados pelo Programa (Cf. Aquino, Teixeira e Tonneau, 2003).

² Eram eles Márcio Caniello (UFCEG), Ghislaine Duqué (UFCEG), Maria de Nazareth Wanderley (UFPE), Aécio Gomes de Matos (UFPE), Jean-Philippe Tonneau (CIRAD/UFCEG) e Augusto Moreno (CIRAD).

³ Em virtude da existência do convênio entre a UFCEG e o CIRAD, a tarefa ficou a cargo do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Sustentável do Semi-Árido (GPDSA), base de atuação dos professores e pesquisadores das duas instituições envolvidos no processo. O grupo de trabalho foi composto inicialmente por Márcio Caniello, Jean-Philippe Tonneau, Fernanda de Lourdes Almeida Leal e Josafá Paulino de Lima.

construtivista que se adotou, tanto quanto os objetivos, metas e princípios definidos numa “carta de fundação” elaborada em abril de 2003 (Caniello *et alii*, 2004), ao serem elaboradas, discutidas amplamente e testadas na prática, essas diretrizes fixar-se-iam num “programa” para a UC, isto é, no parâmetro para sua implementação em rede.

Este artigo visa apresentar as diretrizes pedagógicas construídas pela realização do *Curso de Extensão em Desenvolvimento Local Sustentável*, que foi desenvolvido em três ciclos de formação realizados na Escola Agrotécnica de Sumé (EAS)⁴, no Cariri paraibano, totalizando mais de mil horas/aula⁵.

Formar Competências para o Desenvolvimento Sustentável

A meta da Universidade Camponesa é construir um processo pedagógico devotado a desenvolver o “capital cultural” dos atores sociais engajados na agricultura familiar brasileira – especialmente a juventude rural –, estimulando os potenciais crítico, reflexivo, criativo, técnico e organizativo desses sujeitos, de maneira que eles possam responder ativamente às suas necessidades políticas, tecnológicas e institucionais para o desenvolvimento sustentável, especialmente na definição e implementação de políticas públicas.

Nessa perspectiva, "capital cultural" é entendido como o conjunto de competências necessárias à elaboração de um projeto de desenvolvimento sustentável.

Ora, as competências se referem às decisões e às ações, pois uma competência é um "poder" para agir, não em termos absolutos, mas em função de uma situação dada. Assim, as competências permitem fazer face a uma situação singular e complexa, "a inventar", a construir uma resposta adaptada e não a reproduzir reações avindas de um diretório pré-programado, seja ele oriundo do código consuetudinário, seja ele advindo dos processos educativos formais⁶. As competências se apóiam em conhecimentos vastos e exigem a in-

⁴ O Projeto UniCampo foi financiado por uma parceria entre Projeto Dom Helder Câmara, CIRAD e UFCG, tendo como apoiadores Fundação Parque Tecnológico da Paraíba, PEASA, CEAD, Fórum de Educação do Cariri, CCEPASA e Secretaria de Educação do Município de Sumé

⁵ O primeiro ciclo do curso de extensão teve a duração de 120 horas/aula e foi realizado entre 27 de setembro e 13 de dezembro de 2003 com uma turma de 30 alunos oriundos de 20 municípios da microrregião do Cariri Ocidental Paraibano. No seu segundo ciclo de formação (360 horas/aula), realizado entre 14 de maio e 10 de dezembro de 2004, participaram 22 alunos da turma pioneira e mais 13 assentados da reforma agrária selecionados para substituir os alunos que se evadiram. O terceiro ciclo do curso de extensão, freqüentado pela mesma turma do segundo ciclo, foi realizado entre 18 de março e 16 de dezembro de 2005 e teve a duração de 560 horas/aula.

⁶ Perrenoud (1984, 1994a, 1994b, 1995) propõe uma distinção entre capacidades ou habilidades e competências. Para ele, capacidades ou habilidades (*skill* em inglês) se referem ao *know how* de nível primário que mobiliza apenas conhecimentos limitados, freqüentemente de tipo processual. Dizem como fazer, com base

tegração de múltiplos saberes – aqueles herdados da experiência e da tradição e aqueles provenientes da ciência e da erudição.

Portanto, as competências mobilizam conhecimento no sentido clássico da expressão "representação do real ou da ação na realidade". Qualquer profissional – médico, advogado, arquiteto – mobiliza saberes nascidos da experiência pessoal ou coletiva, do senso comum, da tradição ou da cultura e os coloca em relação com seu conhecimento erudito no enfrentamento de questões concretas. O que é verdade para o médico, o advogado ou o arquiteto é verdade para o camponês ou para o pedreiro. A memória e os "saberes e fazeres" constituídos de conhecimentos duradouros são tão importantes quanto a inteligência crítica, a abertura às novidades e ao saber erudito.

Assim, os conhecimentos tornam-se recursos para a ação, ao lado de outros recursos, notadamente as habilidades práticas. Mas os conhecimentos processuais ou metodológicos não são suficientes se eles se limitam a dar uma "receita", podendo permanecer como *letra morta* se o sujeito não é capaz de mobilizá-los *em situação*. Por conseguinte, a real apropriação de conhecimento pelo sujeito requer sua incorporação ao *habitus* dele. Isto é, os conhecimentos só terão sentido quando estiverem efetivamente embebidos em práticas culturais, intelectuais e sociais significativas para o sujeito e na medida em que suas decisões, ações ou práticas – mesmo as mais triviais – estejam inseridas num *sistema* formado pela resultante dos diversos saberes que ele é capaz de mobilizar.

De fato, as competências, que são de quatro ordens, devem permitir que os sujeitos, num processo individual e coletivo, sejam capazes de:

- Analisar as suas situações e os seus problemas;
- Planejar a ação específica para a situação com a qual eles vão conviver. Isto quer dizer, num primeiro momento, identificar e analisar as diferentes possibilidades de ação, buscando solucionar problemas existentes e aproveitar potenciais pouco explorados.
- Implementar as possibilidades acima definidas, num processo de experimentação local (para "dominar" ou "adaptar" as práticas inovadoras adquiridas), tanto do

na experiência mais frequentemente que de um fundamento teórico explícito. Permitem guiar a ação ou antecipar as dificuldades para superar uma classe bastante restrita de problemas.

ponto de vista técnico e econômico, quanto do ponto de vista social e cultural, como do ponto de vista organizacional e institucional;

- Imaginar, a partir dos resultados da experimentação, estratégias de implementação em planos de ação individuais – por exemplo, o desenvolvimento da propriedade familiar – ou em planos de ação coletiva – por exemplo, o desenvolvimento de um assentamento da reforma agrária.

Aprender a Aprender

Assim, a competência é fruto de uma dialética entre um conhecimento teórico e um saber baseado na prática. Um profissional competente é primeiro um "sábio", entretanto a recíproca não é verdadeira: um sábio não é *ipso facto* competente. Dispor dos conhecimentos é apenas uma condição necessária, mas a faculdade de servir-se destes recursos em tempo real para guiar boas decisões, não é dada. Ela exige um trabalho específico de formação, pois se a cultura, de acordo com a fórmula consagrada, é "o que permanece quando tem se esquecido de tudo", é porque o ser cultivado tem os meios para reencontrar, reconstruir, generalizar ou ajustar os conhecimentos *em situação*.

A rigor, portanto, para a pedagogia preconizada pela Universidade Camponesa, o importante é o "aprender a aprender", de maneira que o sujeito possa estar preparado face às mudanças permanentes das situações *de fato*. Neste sentido, a construção das competências tem duas faces: por um lado, promove a aquisição e a potencialização de conhecimentos teóricos e práticos, por outro lado, fomenta a aprendizagem e sua mobilização.

Assim, aprender a mobilizar conhecimentos e habilidades adquiridos é um desafio da formação e esse controle prático passa pela resolução de problemas complexos, concretos e variados. A elaboração dos modelos de ação liga, integra, adapta as duas ordens de conhecimentos – o saber tradicional e o saber erudito – às situações singulares numa regulação dos modelos de pensamento e ação ao sabor da experiência.

Reconhecer-se para Conhecer

Para serem efetivos, os conhecimentos oriundos dessa pedagogia devem estar enraizados nas consciências dos sujeitos, pois se constituem, na verdade, como *ferramentas para ação*. Entretanto, essa ação não tem apenas um escopo individual, pois ela deve estar comprometida com a *transformação da realidade*, uma vez que o principal objetivo da UC é

atuar na definição e implementação de políticas públicas para o desenvolvimento sustentável de populações que sempre estiveram à margem dos “sistemas mundiais” históricos (Cf. Lênin, 1982; Kautsky, 1980; Abramovay, 1992). Isso pressupõe, evidentemente, a identificação do sujeito com a sua coletividade e um compromisso íntimo e verdadeiro com a superação dos dilemas que por ventura entrem o seu desenvolvimento. Nesse sentido, a ação preconizada pela UC requer *mobilização social* e, portanto, ela é, sobretudo, *ação coletiva*. Devemos, portanto, buscar elementos que informem como o indivíduo se motiva para o engajamento em processos de ação coletiva para fundamentarmos a metodologia da pedagogia preconizada pela UC.

Como ensina Weber (1978 [1921]: 4), “a Sociologia é uma ciência que se dedica à compreensão interpretativa da ação social”. Essa afirmativa aparentemente banal coloca a disciplina no centro da questão pedagógica da UC, prefigurando repercussões teóricas cruciais, pois, como ressalta Parsons na trilha do mestre alemão, “num sentido, toda a ação é a ação de indivíduos. No entanto, o organismo e o sistema cultural incluem elementos essenciais que não podem ser pesquisados no nível individual.” (Parsons, 1969: 17). Essa constatação da duplicidade essencial do objeto da Sociologia – indivíduo/sociedade – aliás já formulada por Durkheim, redundou numa espécie de divisor de águas no campo da disciplina e estabeleceu duas grandes tendências:

- As *abordagens microteóricas*, que supõem que “a sociedade seja um produto de uma negociação resultante de decisões, sentimentos e desejos individuais” (Alexander, 1990: 14);
- As *abordagens macroteóricas*, que enfatizam “o papel de estruturas coercitivas na determinação do comportamento individual e coletivo” (Alexander, 1987: 5).

Apesar da áspera discussão que os defensores das perspectivas micro e macro se comprazem em desenvolver, “ressuscitando um velho dilema em uma nova forma, o conflito perene entre teorias individualistas e coletivistas” (Alexander, 1990: 301), esse debate parece se constituir numa questão filistina, pois devemos admitir que a oposição entre *agência* e *estrutura* é, na verdade, um contínuo. De fato, o debate acerca da oposição entre *agência* e *estrutura* tem demonstrado que as perspectivas de síntese são muito mais produtivas teoricamente do que a redução artificial do extenso leque das ações vividas em poucas e invariáveis estruturas inferidas pelo analista, bem como a subsunção dessas estruturas ao nível atomístico dos sujeitos (Cf. Elias, 1994 [1939], *passim*; Alexander, 1990: 301-28). De mais

a mais, como destaca Philip Abrams, a sociedade é “ambivalente”, pois “no tempo, as ações se transformam em instituições e estas, por sua vez, são transformadas por aquelas” (Abrams, 1982: 2) e, portanto, a Sociologia deve necessariamente admitir a síntese teórica porque os “processos sociais”, que são seu objeto, constituem-se, verdadeiramente, no “liame entre ação e estrutura” (Cf. Abrams, 1982: 3).

Assim, a pedagogia da UC parte do princípio de que a ação dos indivíduos é determinada no âmbito de estruturas subjetivas que são, simultaneamente, um produto da estrutura social e um atributo da agência do indivíduo. Neste sentido, três são os componentes subjetivos da ação:

- *Parâmetros racionais* que equilibram, pelo cálculo, desejos, crenças em oportunidades e avaliação de resultados (Cf. Elster, 1994: 29-59);
- *Códigos de conduta*, fundamentados no que em outra ocasião conceituamos como “padrão ético”, ou seja, “a gramática do comportamento e o desiderato moral” de uma determinada sociedade (Caniello, 1993: 9; cf. Elster, 1989: 137-48);
- *Princípios de pertença*, que consolidam sentimentos de inclusão na “comunidade” e que proporcionam ao indivíduo uma identidade social e um credo gregário, ao torná-lo “parte” da totalidade que o define como “pessoa” (Cf. Caniello, 2001).

Para além do cálculo racional – evidentemente o *fator primário* da ação humana *em geral* – os códigos de conduta e os princípios de pertença informam a especificidade do comportamento das pessoas em seu *contexto cultural*. De fato, esses dois fatores da ação compartilham de um mesmo substrato, a experiência social temporalmente acumulada, pois eles se afiguram a partir de conjunturas históricas: os códigos de conduta se fundamentam no que Weber chama de “imperativos éticos” (Weber, 1978 [1904]: 112), as normas para a ação definidas a partir da “relevância” que historicamente a sociedade imputa a determinados valores, virtualmente universais (Cf. Segady, 1987: 71, *passim*), e os princípios de pertença, por seu turno, são oriundos da própria tomada de consciência de sua tradição constitutiva, o passado histórico concebido como processo formador da coletividade. Dado o caráter “ambivalente” da sociedade (Cf. Abrams, 1982: 2), a duração histórica dos códigos de conduta e dos princípios de pertença consolida a posição deles numa estrutura estável que tende a se reproduzir através do tempo como uma marca e como uma herança: é a *cultura*,

evidenciada pelo jeito de ser de um povo que informa a tradição civilizacional dos seus portadores.

Entretanto, se os códigos de conduta são impingidos ao indivíduo através de prescrições arbitrárias, seja pela força do costume, seja pelo poder da organização social e de seus aparelhos – isto é, são como uma “imposição” da estrutura social –, os princípios de pertença se objetivam em sentimentos de honra, orgulho, solidariedade etc. – isto é, são como “emanções” do agente e operam de maneira a integrar o indivíduo à coletividade através das “emoções” que estão relacionadas “à necessidade de acreditar no próprio valor” (Elster, 1989).

Os códigos de conduta e os princípios de pertença formam, portanto, o *ethos* de um povo, conceito antigo usado por Homero, que “depois de Hesíodo assume o sentido de ‘maneira de ser habitual, de costume ou caráter’” (Vergnières, 1999: 15) e que Aristóteles sistematiza o significado, definindo *ethos* como algo que deriva do *habitus* (Cf. Vergnières, 1999: 82-8). Nas Ciências Sociais, foi Alfred Kroeber quem primeiro se dedicou a elucidar o sentido do termo e estabeleceu, precisamente, a sua ambivalência no equilíbrio entre *estrutura* e *agência* ao dizer que “*ethos* denota, antes de qualquer coisa, disposição”, pois o conceito se refere ao “sistema de idéias e valores que domina a cultura e, que, portanto, tende a controlar o tipo de comportamento de seus membros”, algo que age como um “aroma” que impregna a cultura como um todo (Cf. Kroeber, 1963: 101-2). Mais recentemente, Clifford Geertz, seguindo na trilha de Kroeber, definirá: “O *ethos* de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e sua disposição, é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete” (Geertz, 1978: 143).

No sentido que lhe dão Kroeber e Geertz, o conceito de *ethos* tem uma estreita identidade com a noção de *Volksgeist* (espírito de um povo), elemento central da Filosofia da História de Hegel (Cf. Hegel, 1837, passim; Hyppolite, 1983: 19-20; Inwood, 1997: 117-20). Em primeiro lugar, Hegel diz que o “espírito de um povo” é uma disposição essencial porquanto comporta, simultaneamente, o âmago da expressão particular do seu “caráter universal” (Hyppolite, 1983: 22) – o que vale dizer, da sua “cultura”, do seu “gênio” ou da sua “peculiaridade nacional” (Cf. Inwood, 1997: 252) – e a própria “força ativa, criadora mas inconsciente, que molda a [sua] história e o [seu] destino (*Schicksal*)” (Inwood, 1997: 252). Ou seja, o “espírito de um povo” suporta a marca da estrutura que conforma a tradição

civilizacional e a própria disposição do agente que, efetivamente, a constrói nos eventos significativos da história deste povo.

Ora, para uma pedagogia preocupada em *motivar para a ação coletiva* indivíduos que, em função de sua condição de classe, são historicamente marginalizados e socialmente dominados, o primeiro passo é oferecer-lhes instrumentos para que eles possam *se reconhecer* como sujeitos. Assim, o processo pedagógico da UC deverá estar permanentemente balizado pela reflexão sobre o *ethos camponês* e a identidade territorial da coletividade, a qual serve de instrumento para a revitalização da auto-estima dos sujeitos e de sua cultura, motivando-os para uma ação coletiva afirmativa e transformadora da realidade.

Uma Metodologia Dialógica e Problematicadora

Como uma proposta mobilizadora calcada na recuperação e no cultivo das potencialidades do *ethos camponês* e na promoção de sua interação com o saber técnico-científico universitário, a UC preconiza uma metodologia criativa, inovadora e filosoficamente revolucionária. Para tal, espelha-se nas idéias de Paulo Freire, especialmente no sentido de fomentar um processo pedagógico cuja preocupação epistemológica fundamental consiste em saber “o que significa conhecer” (Silva, 1999), respeitando as particularidades daqueles envolvidos nesse processo e enxergando a educação como meio indispensável à “mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais” (Gadotti, 1979, p.10). Por outro lado, como um modelo diferente das metodologias tradicionais que se acostam, ainda hoje, à relação hierarquizada de poder/saber entre professor e aluno, o pensamento de Paulo Freire conduz o educador a engajar-se social, cultural e politicamente na luta pela transformação de estruturas que sejam consideradas opressivas pelos sujeitos nelas inseridos (Cf. Gadotti, 1979: 10).

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 re-significado a cada encontro pedagógico, e o saber que se produz.

Sob essa perspectiva, o professor deve “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1999: 52). Seria a substituição de um modelo fundamentado na “educação bancária” por uma

metodologia alternativa denominada de “educação problematizadora” (Cf. Freire, 1975), modelo que se pauta numa perspectiva fenomenológica, para a qual não se separa, no processo de conhecimento, o ato de conhecer daquilo que se conhece, estando implicado nesse ato a presentificação do mundo para a consciência, que, para Freire, não é nunca um ato isolado e individual, mas intercomunicativo e intersubjetivo. Na perspectiva da educação problematizadora, o mundo não é simplesmente “comunicado”, mas educador e educandos produzem, através do diálogo, um conhecimento do mundo (Silva, 1999). Nesse sentido, a proposta de Paulo Freire aproxima-se da pedagogia marxista expressa na terceira tese contra Feuerbach, segundo a qual “as contingências são mudadas pelo homem”, num processo em que “o próprio educador deve ser educado” (Marx, 1978 [1845]: 51).

Quanto aos conteúdos curriculares, Freire desenvolveu uma importante premissa: o conceito de temas significativos ou temas geradores, que vão se constituir como a base dos conteúdos programáticos, para a elaboração dos quais não se dispensa o papel dos especialistas, mas o currículo é sempre fruto de uma pesquisa da experiência dos próprios educandos, que participam ativamente desse processo. Uma boa maneira de implementar essa premissa é alinhar a proposta freireana ao o método PBL (aprendizagem baseada em problemas), o qual, além de ter inspiração nas idéias de Freire, comunga exatamente da pressuposição fundamental de que o conhecimento deve ser produzido com a participação ativa do educando (Cf. UEL, 2003).

É conveniente ressaltar que no cerne da pedagogia da Universidade Camponesa está a proposta de “escutar” os mais diversos sujeitos envolvidos nos processos de desenvolvimento local, para, a partir dessa “escuta” traçar, de modo mais sintonizado com essa produção, seus caminhos. Desde a opção por Paulo Freire, que reconhece a competência do educando para, junto com o educador, eleger os conteúdos a serem trabalhados no seu currículo, até a escolha do método PBL, que parte dos “problemas” levantados pelos envolvidos no processo de conhecimento, percebe-se a forte inclinação dessa proposta para se efetivar uma nova forma de produção de saberes, cuja ética baseia-se no reconhecimento e respeito ao saber produzido pelo outro, dentro de suas especificidades. Tal reconhecimento não significa, no entanto, anular o conhecimento acadêmico, mas proporcionar, através da interação entre saber universitário e o saber camponês, resultados significativos e efetivos para os projetos de vida de todos os envolvidos, contextualizando-os, particularmente, no âmbito

das políticas públicas e das ações não governamentais voltadas para o desenvolvimento local sustentável.

Uma Educação Contextualizada

Essas opções implicam uma produção compartilhada do conhecimento, que alguns chamam de “gestão do conhecimento”, que é um método fundado na implantação e no desenvolvimento de processos de aprendizagem compartilhados e coletivos, no qual o grupo social é sujeito da construção do seu próprio saber.

O conceito de gestão do conhecimento amplia a visão tradicional dos métodos de capacitação e formação centrados no professor-especialista, se orientando no sentido da instalação e desenvolvimento de processos de aprendizagem coletiva, onde o grupo social é sujeito da construção do seu próprio conhecimento. Tem um caráter articulador, em que o saber científico e o saber técnico não são hegemônicos, mas trabalham de maneira construtiva com o saber local e a lógica de cada grupo de formação na direção de um conhecimento coletivamente apropriado.

Assim, o processo pedagógico é essencialmente um processo de gestão, de difusão e de circulação da informação, no nosso caso sobre a produção técnico-científica, as políticas públicas e as ações devotadas ao fomento da agricultura camponesa.

Ora, a noção de informação faz referência simultaneamente ao conhecimento e à comunicação. Para Kincaid “a comunicação é um processo em que os atores criam e compartilham informação entre si de maneira a atingir um nível de compreensão recíproco que pode ser representado como a interseção das compreensões mútuas de dois indivíduos”. Podemos associá-la a “um processo de tipo emissão-percepção de uma diferença que produz um conhecimento, um saber ou uma ação que somente têm sentido em relação a um ambiente dado e um estado específico”. (Bateson, 1987). É essa diferença, às vezes ínfima, de qualidade ou conteúdo da mensagem, que qualifica o processo de informação e a sua aplicação⁷.

O debate em torno destas informações é privilegiada e a explicitação e análise das diferenças e das contradições são elementos essenciais. A falsa harmonia do pensamento único, do saber científico e do progresso técnico normalizado é rejeitada e não se evitam os problemas, mas provoca-se o debate em torno deles. Assim, o enfoque é colocado no ato de

⁷ Le Moigne (1990) lembra que “a ação é informação e que toda informação é produto da ação”.

pensar para a construção de um sujeito social autônomo encarado já na sua relação com os formadores ou outros atores e agentes sociais engajados no processo de aprendizagem.

Uma Pedagogia da Prática

Ao contrário dos processos pedagógicos tradicionais que acumulam conhecimentos longamente em vista do dia remoto em que serão mobilizados, a UC preconiza uma *pedagogia da prática* para a qual reflexão e ação formam uma dialética consistente e permanente⁸. As opções metodológicas da UC nascem dessa constatação e o processo pedagógico parte de uma reflexão sobre o *patrimônio* que a coletividade dispõe – sua natureza, seus sistemas produtivos, seus processos sociais, seu *ethos* – discutindo, concomitantemente, como potencializar esse patrimônio através da construção de *recursos* (conhecimentos, saberes e fazeres) e da elaboração e efetivação de *projetos*, tornando-o, assim, fator prático de desenvolvimento sustentável.

De maneira a coalescer essa opção com os preceitos *dialógicos*, *problematizadores* e *contextuais* da pedagogia da UC, definiu-se como estratégia didática balizar todo o processo educacional por *questões-motivo*, a saber:

- ***Quem somos?***
A identidade camponesa e a identidade territorial.
- ***O que temos?***
Os recursos disponíveis no território para o seu desenvolvimento.
- ***Como usamos o que temos?***
Capacidades e problemas no uso dos recursos disponíveis em sistemas produtivos.
- ***Como potencializar o uso do que temos?***
Articulando-se os “saberes e fazeres” locais e o saber técnico-científico discutir rotas para o desenvolvimento local sustentável.
- ***Qual é o nosso projeto?***
Considerando os conhecimentos (saberes e fazeres) oriundos do processo pedagógico, construir uma visão de futuro pautada em *projetos*.

⁸ Numerosos trabalhos têm aprofundado atualmente a conexão entre o saber e a ação em diversos níveis: na formação de adultos (Aubret, Gilbert e Pigeyre, 1993; Barbier *et alii*, 1996a, 1996b; Barbier & Durand, 2003; Vergnaud, 1999), em didática profissional (Pastré, 2002; Samurçay e Pastré, 1995; Mayen, 2004), em sociologia do trabalho (Jobert, 1999; Zarifian, 2002), nos trabalhos sobre a prática reflexiva (Argyris, 1995; Schön, 1994 e 1996; Perrenoud, 2001a, 2001b, 2004a, 2004b), na formação de professores (Paquay, Altet, Charlier e Perrenoud).

- ***Como colocar o projeto em prática?***

Capacitação em ação coletiva para consecução de objetivos comuns.

- ***Como gerir o projeto?***

Capacitação técnica e instrumental para garantir a sustentabilidade dos projetos.

Considerações Finais

Em virtude dessa arquitetura pedagógica, as repercussões do processo de aprendizagem foram bastante prolíficas, refletindo-se, por um lado, num vigoroso resgate da auto-estima dos educandos e, por outro, no seu “empoderamento” perante a sociedade local, as instâncias organizativas dos agricultores familiares e os fóruns de gestão de políticas públicas (Cf. Duqué & Caniello, 2005).

De fato, os trabalhos desenvolvidos ao longo da experiência do Projeto Unicampo convenceram os participantes de que, malgrado suas extremas vulnerabilidades ambientais, sociais, políticas e econômicas, o Cariri paraibano, como tantas outras paragens da região semi-árida mais populosa do Mundo, é um lugar pleno de possibilidades de existência digna para os camponeses. Assim, os trabalhos demonstraram a capacidade coletiva de produção de conhecimentos para melhor se identificar estas potencialidades e valorizá-las num projeto renovado de desenvolvimento sustentável.

É conveniente ressaltar, finalmente, que o cerne de todo esse movimento, que ganha corpo no Projeto UniCampo, parte do pressuposto de que a Universidade Camponesa nasce com a proposta de “escutar” os mais diversos sujeitos envolvidos em projetos de desenvolvimento local sustentável para a partir dessa “escuta” traçar, de modo mais sintonizado com essa produção, seus caminhos. Desde a opção por Paulo Freire, que reconhece a competência do educando para, junto com o educador, eleger os conteúdos a serem trabalhados no seu currículo, até a escolha do método PBL, que parte dos “problemas” levantados pelos envolvidos no processo de conhecimento, percebe-se a forte inclinação dessa proposta para se efetivar uma nova forma de produção de saberes, cuja ética baseia-se no reconhecimento e respeito ao saber produzido pelo outro, dentro de suas especificidades. Tal reconhecimento não significa, no entanto, anular o conhecimento acadêmico, mas proporcionar, através da interação entre o saber universitário e o saber camponês, resultados significativos e efetivos para os projetos de vida de todos os envolvidos, contextualizando-os, particu-

larmente, no âmbito das políticas públicas e das ações não governamentais voltadas para o desenvolvimento local sustentável.

Bibliografia

- ABRAMOVAY, Ricardo. *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. São Paulo, Hucitec; Rio de Janeiro, ANPOCS, Campinas, Editora da UNICAMP, 1992.
- ABRAMS, Philip. *Historical Sociology*. Ithaca, N.Y., Cornell University Press, 1982.
- ALEXANDER, Jeffrey C. “O novo movimento teórico”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 4, vol. 2, pp. 5-28, 1987.
- _____. *Action and its Environments: toward a new synthesis*. New York, New York University Press, 1990.
- AQUINO, Joacir Rufino de; TEIXEIRA, Olívio Alberto; TONNEAU, Jean-Philippe. “O Pronaf e a ‘nova modernização desigual’ da agricultura brasileira”, *Revista Raízes*, vol. 22, nº 1, jan-jun, 2003.
- ARGYRIS, C. *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris, InterÉditions, 1995.
- AUBRET, J., GILBERT, P. et PIGEYRE, F. *Savoir et pouvoir: les compétences en questions*. Paris, PUF, 1993.
- BARBIER, J.-M.; DURAND, M. “L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales?”, *Recherche et Formation*, 42, 1-20, 2003.
- BARBIER, J.-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF, 1996a.
- _____. (dir.). *Situations de travail et formation*. Paris, L'Harmattan, 1996b.
- BATESON, G. *Vers une écologie de l'esprit*. Paris, Seuil, 1987.
- CANIELLO, Márcio. *Sociabilidade e padrão ético numa cidade do interior: carnaval, política e vida cotidiana em São João Nepomuceno – MG*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, PPGAS-Museu Nacional-UFRJ, 1993.
- _____. *O Ethos Brasília: sociologia histórica da formação nacional, 500-1654*. Tese de Doutorado. Recife, PPGS/UFPE, 2001
- CANIELLO, Márcio; TONNEAU, Jean-Philippe; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; LIMA, Josafá Paulino de. *Projeto UniCampo: pela universidade camponesa*. Campina Grande, UFCG, 2003.
- CANIELLO, Márcio; TONNEAU, Jean-Philippe; DUQUÉ, Ghislaine; WANDERLEY, Maria de Nazareth; MATOS, Aécio Gomes de; SIDERSKY, Pablo. “Carta de Princípios da Universidade Camponesa no Brasil”, in TONNEAU, Jean-Philippe e SABOURIN, Eric. *Université Paysanne au Brésil: dossier technique et évaluation du 1er cycle de l'Unicampo*. Montpellier, Cirad, 2004 (Cirad Tera nº 2/04).
- DUQUÉ, Ghislaine & CANIELLO, Márcio. “Lideranças camponesas da Unicampo: processo de empoderamento. *Anais de la VI Reunión de Antropología del Mercosur*. Montevideo, FHCE, 2005 (cd rom).
- ELIAS, Norbert. “A sociedade dos indivíduos”, in SCHÖTTER, M. (org.), *A sociedade dos indivíduos*. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.
- ELSTER, Jon. *Peças e engrenagens das Ciências Sociais*. Trad. de Antônio Trânsito. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13ª edição. São Paulo, Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1975.

- GADOTTI, Moacir. “Educação e Ordem Classista” (Prefácio), in. FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 14ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro, Zahar, 1978 (Antropologia Social).
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Lecciones sobre la Filosofía de la História Universal*. Trad. José Gaos. Madrid, Alianza Editorial, 1982 (Alianza Univesidad).
- HYPPOLITE, Jean. Introduction à la Philosophie de l’Histoire de Hegel. Paris, Editions de Seuil, 1983.
- INWOOD, Michael. *Dicionário Hegel*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1997 (Dicionários de Filósofos).
- JOBERT, G. “L’intelligence au travail”. In CARRÉ, P. et CASPAR, P. (dir.) *Traité des sciences et des méthodes de l’analyse du travail*. Paris, Dunod, 1999.
- KAUTSKY, K. *A questão agrária*. São Paulo, Proposta Editorial, 1980.
- KROEBER, A. L. *Anthropology: cultures, patterns and processes*. New York, Harcourt, Brace & World, 1963.
- LE MOIGNE, J.L. *La modélisation des systèmes complexes*. Paris, Dunod, 1990.
- LÊNIN, V. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia*. São Paulo, Abril Cultural, 1982 (Os Pensadores).
- MARX, Karl. *Teses contra Feuerbach*. São Paulo, Abril Cultural, 1978 (Os Pensadores).
- MAYEN, P. “Le couple situation-activité, sa mise en oeuvre dans l’analyse du travail en didactique professionnelle”. In MARCEL, J-F. et RAYOU, P. (dir.). *Recherches contextualisées en éducation*. Paris, INRP, 2004.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. et PERRENOUD, Ph. (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, 1996.
- PARSONS, Talcott. *Sociedades: perspectivas evolutivas e comparativas*. Trad. de Dante Moreira Leite. São Paulo, Pioneira, 1969 (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).
- PASTRE, P. (2002) Analyse du travail et didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 138, pp. 9-17.
- PERRENOUD, Ph. *La fabrication de l’excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d’évaluation*. Genève, Droz, 1984.
- _____. *Métier d’élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF, 1994a.
- _____. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L’Harmattan, 1994b
- _____. *La pédagogie à l’école des différences*. Paris, ESF, 1995.
- _____. *Développer la pratique réflexive dans le métier d’enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, ESF, 2001a.
- _____. “The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor”. In RYCHEN, D. S. and SAGALNIK, L. H. (dir.) *Defining and Selecting Key Competencies*. Gottingen : Hogrefe & Huber Publishers, 2001b.
- _____. *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona : Grão, 2004 a.
- _____. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona : Grão, 2004b.
- SAMURÇAY, R. et PASTRÉ, P. “La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences”, *Éducation Permanente*, n° 123-2, 1995a.
- _____. “Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle”, *Éducation Permanente*, n° 123-2, 1995b.

- SCHÖN, D. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Éditions Logiques, 1994.
- _____. *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal, Éditions Logiques, 1996.
- SEGADY, Thomas W. *Values, Neo-Kantianism and the development of Weberian methodology*. New York, Peter Lang, 1987 (American University Studies, series V, v. 41).
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª edição. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
- UEL. *Problem Based Learning*. www.uel.br/ccs/pbl/ (acesso em 03/08/2003).
- VERGNAUD, G. "Le développement cognitif de l'adulte". In CARRÉ, P. et CASPAR, P. (dir.) *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*. Paris, Dunod, 1999.
- VERGNIÈRES, Solange. *Ética e política em Aristóteles: physis, ethos, nomos*. Trad. de Constança Marcondes César. São Paulo, Paulus, 1999 (Ensaio filosófico).
- WEBER, Max. "A 'objetividade' do conhecimento na ciência social e na ciência política", *Metodologia das Ciências Sociais – parte 1*. 2ª ed. São Paulo, Cortez; Campinas, Editora da Unicamp, 1993.
- _____. *Economy and society: an outline of interpretive sociology*. ROTH, G. & WIT- TICH, C. (eds.). Berkeley; Los Angeles; London, University of California Press, 1978.
- WOLF, Eric. *Sociedades camponesas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
- ZARIFIAN, Ph. *Le modèle de la compétence*. Paris, Éditions Liaisons, 2001.