

COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGENS PARA FACILITAR A INSERÇÃO DOS ATORES LOCAIS NOS DISPOSITIVOS DE GESTÃO TERRITORIAL: O EXEMPLO DE UMA UNIVERSIDADE CAMPONESA NO BRASIL*

Emilie Coudel, Jean Philippe Tonneau, H el ene Rey-Valette

RESUMO

A descentralização das políticas públicas no Brasil necessita de instrumentos e dispositivos de gestão territorial, mas também novas competências dos atores locais para inseri-los nestes novos dispositivos. Este artigo propõe-se estudar a capacidade dos atores formados na UniCampo de mobilizar os conhecimentos adquiridos em proveito do desenvolvimento territorial. Apoiar-se-  mais particularmente sobre a análise: (i) itinerários dos estudantes da UniCampo conduzidos a inscrever-se nos dispositivos de gestão e a implicar-se em interações fortemente diversificadas; (ii) modos de inser o coletiva destes atores no ambiente institucional local em termos de constru o de legitimidade e capacidade de a o nos fóruns existentes, através da cria o de novas institui es locais geradas pela experiência da UniCampo (valores comuns, associa es dos alunos). Estes dois eixos permitem analisar os processos de aprendizagem necessários para inscrever-se "eficazmente" nos dispositivos de gestão pela mobiliza o de capital humano, por capital social e capital institucional. Distinguindo estas formas de capital, pode-se melhor analisar as suas particularidades de constru o e os seus diferentes papéis no desenvolvimento territorial, abordando ao mesmo tempo as interações entre elas. A conclusão mostrar  como a implementa o de uma metodologia de pesquisa-a o transforma os modos de inser o de alunos.

Palavras-chave: Processos de aprendizagem; dispositivos de gest o territorial; Universidade camponesa.

COMPETENCES ET L'APPRENDISSAGE POUR FACILITER L'INSERTION DES ACTEURS LOCAUX DANS LES DISPOSITIFS DE GESTION DES TERRITOIRES: L'EXEMPLE D'UNE UNIVERSITÉ PAYSANNE AU BRÉSIL

ABSTRACT

La mise en œuvre de la décentralisation dans les politiques publiques au Brésil nécessite des besoins en outils et dispositifs de gouvernance territoriale mais aussi de nouvelles compétences des acteurs locaux pour s'inscrire dans ces nouveaux dispositifs. Notre communication se propose d'étudier la capacité des acteurs formés   l'UniCampo   mobiliser les connaissances acquises au profit du développement territorial. On s'appuiera plus particulièrement sur l'analyse : (i) des itin riaire des étudiants de l'UniCampo amenés   s'inscrire dans les dispositifs de gouvernance élargis et   s'impliquer dans des interactions fortement composites ; (ii) des modes d'insertion collective de ces acteurs dans l'environnement institutionnel local en termes de construction de légitimité et de capacité d'action au sein des forums existants, au travers de la création de nouvelles institutions locales générées par l'expérience de l'UniCampo (valeurs communes, associations des anciens). Ces deux axes permettent d'analyser les processus d'apprentissage nécessaires pour s'inscrire «efficacement» dans les dispositifs de gouvernance par la mobilisation de capital humain, capital social et capital institutionnel. En distinguant ces formes de capital, on peut mieux analyser leurs particularités de construction et leurs différents rôles dans le développement territorial, tout en abordant les interactions entre elles. En conclusion on montrera comment la mise en place d'une méthodologie de recherche-action bouleverse les modes d'insertion de élèves.

Mots-clés: Processus d'apprentissage; dispositifs de gestion des territoire; Université paysan e.

Emilie Coudel. CIRAD, Département Environnement et Sociétés, UMR Innovation, F-34060

Jean Philippe Tonneau. CIRAD, Département Environnement et Sociétés, UMR TETIS, F-34398

H el ene Rey-Valette Universit  de Montpellier 1, Faculté de Sciences Economiques, UMR Lameta, F-34960

*Este artigo foi apresentado no Colóquio do European Regional Studies Association, nos dias 27   30 de agosto 2007, em Paris.

INTRODUÇÃO

Enquanto a descentralização se impôs progressivamente desde os anos 1990, conduzindo a uma mudança das lógicas de desenvolvimento, o território aparece como uma nova unidade de gestão, entre as escalas local e regional (LACOUR, 2006). Esta gestão é uma das possibilidades de resposta articulada entre o poder público e a sociedade civil para enfrentar as causas do subdesenvolvimento habitualmente avançadas: o tradicionalismo, a dominação e a exploração, a ausência de empreendedores e de dinamismo social (TONNEAU; VIERA, 2006). O desenvolvimento territorial, numa visão ideal, favorece a emergência de valores universais, baseados na identidade das culturas e do território; reforça a coesão social, as relações de proximidade e de solidariedade comunitárias, permitindo a igualdade, o respeito à diversidade, a solidariedade, justiça social, o sentimento de pertencimento e a inclusão. O desenvolvimento aumenta a capacidade de ação da sociedade civil e os movimentos básicos confortam a ação dos empreendedores, portadores de iniciativas (PERICO; RIBERO, 2005).

No Brasil, várias políticas governamentais foram lançadas nestes últimos anos, para promover o desenvolvimento territorial e a construção de territórios, nomeadamente graças à ação da Secretaria do Desenvolvimento Territorial, no Ministério do Desenvolvimento Agrário. “Territórios pilotos” foram escolhidos e dinâmicas participativas foram incentivadas através de fóruns de desenvolvimento, das quais participam sociedade civil e governantes (SDT, 2005). Os fóruns têm por objetivo decidir a utilização de um orçamento para diferentes ações prioritárias para o território. A participação real da sociedade civil na definição de projetos depende, primordialmente, do reforço das competências dos atores. É nesta perspectiva que foi criada a Universidade Camponesa no Cariri paraibano, para permitir aos atores da agricultura familiar efetuar projetos em suas comunidades e contribuir para as políticas públicas territoriais.

O objetivo deste artigo é analisar o reforço das

capacidades dos atores na gestão, também qualificada de empoderamento. O empoderamento descreve, ao mesmo tempo, um objetivo e um método coletivo, um processo de aprendizagem dos membros de grupos desfavorecidos para uma inserção social (BACQUÉ et al, 2005). Esta problemática de empoderamento supõe estudar quais são as competências utilizadas pelos atores para se inserirem nos dispositivos de gestão e através de quais aprendizagens estes atores podem adquirir estas competências.

Após ter estudado as especificidades das competências mobilizadas, analisaremos como a experiência original da Universidade Camponesa favoreceu a inserção de certos alunos na gestão territorial, analisando, por um lado, os itinerários individuais e, por outro, o papel da associação dos alunos como novo dispositivo de gestão.

1. COMPETÊNCIAS, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: QUADRO TEÓRICO E METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA UNICAMPO

1.1 COMPETÊNCIAS PARA A GESTÃO TERRITORIAL

As competências são geralmente definidas como uma capacidade de agir e mobilizar diferentes tipos de conhecimentos mais ou menos codificados: o know-what (os conhecimentos efetivos, codificados); o know-how (os conhecimentos de tipo processual, mais ou menos codificados); e o know-who (os conhecimentos que permitem o acesso a outros tipos de conhecimentos), um “saber-procurar”, dificilmente codificado (FORAY, 2000). O que diferencia uma competência de um conhecimento, é o fato de ser inscrita na ação e, por conseguinte, mobilizar sempre um componente processual, dificilmente codificável e, em parte, tácita. A análise das novas competências necessárias para o desenvolvimento territorial é um assunto que suscita cada vez mais interesse, perante as políticas de descentralização

e a multiplicação de agentes de desenvolvimento (ALBALADEJO et al, 2006). Os estudos realizados sobre a evolução das competências do desenvolvimento territorial na França (BARTHE et al, 2000) colocam como função principal os papéis de mediação entre diferentes mundos e de tradução a nível local das transformações globais. Esta função supõe um aumento das competências de “gestão” e uma passagem de competências individuais a competências coletivas. Não se trata mais apenas de realizar, mas sobretudo de analisar e coordenar. Esta evolução das competências esta similar às tendências observadas nas empresas (NONAKA; TAKEUSHI, 1997), em que a análise enfoca nas dimensões epistemológicas (saber explícito ou tácito) e ontológicas (saber individual ou coletivo) dos conhecimentos mobilizados (LAM, 1999).

O caráter cada vez mais tácito e de múltiplos níveis (individual e coletivo) das competências de desenvolvimento territorial necessita reexaminar as lógicas de aprendizagens e, nomeadamente as formas dos dispositivos de formação mais centrados na aquisição de saber que de competências (PERRENOUD, 2004). A construção de competências segue diferentes etapas de aprendizagem: a informação torna-se conhecimento por um processo de assimilação; o conhecimento torna-se competência por um processo de apropriação (RIVOIRE, 2004). Portanto, é importante que o processo de aprendizagem seja aplicado na realidade para construir competências e adquirir as dimensões tácitas, não codificáveis, e dificilmente transferíveis em cursos magistrais. Convém também, para favorecer o caráter coletivo destas competências, diferenciar um processo cognitivo coletivo, que permita a aquisição de uma dimensão coletiva. De acordo com Argyris (1995), esta dimensão coletiva traduz-se na construção de visões, valores, responsabilidades e de “know-how” coletivo. Permite o que Argyris qualifica de “aprendizagem de ciclo duplo”, ou seja, passar de conhecimentos individuais justapostos a um saber coletivo que permita construir a inovação (ARGYRIS, 1995). Processos de pesquisa-ação são preconizados para permitir dinâmicas coletivas

e aprendizagens de ciclo duplo: permitem, ao mesmo tempo, a implicação na realidade (e, por conseguinte, a possibilidade de desenvolver aprendizagens tácitas) e a criação de interações que permitem dinâmicas coletivas. Mais que uma co-produção de conhecimentos entre dois mundos (por exemplo, entre a universidade e o mundo profissional), a pesquisa-ação permite a construção de mecanismos coletivos que podem gerir uma inovação permanente (ALBALADEJO ; CASABIANCA, 1997).

1.2 A UNICAMPO: UM DISPOSITIVO PARA AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A GESTÃO TERRITORIAL

Perante os desafios de empoderamento para o desenvolvimento agrícola e territorial, diferentes organizações brasileiras lançaram reflexões para renovar a educação rural falando de “educação do campo” (KOLLING et al, 2002) ao redor dos princípios seguintes: contextualização (meio-ambiente, recursos, pessoas, conhecimentos, cultura); importância do diálogo, da escuta, e dos processos de aprendizagem mútuos (TONNEAU et al, 2003). Muitas experiências recentes fazem referência às teorias de Paulo Freire (1996) e defendem uma ação-reflexão-ação (conhecer, analisar, transformar) privilegiando a construção de conhecimentos, em oposição às técnicas de vulgarização e transferência de conhecimentos. A Universidade Camponesa que estudamos aqui, inscreve-se nesta lógica, mas pretende também atuar além do local, escala de ação de muitas das formações existentes. Foi instaurada por iniciativa da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), do CIRAD (Centro Internacional de Pesquisa Agronômica para o Desenvolvimento) e do Projeto Dom Helder Câmara (Fundação ligada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário) no Cariri Paraibano. O seu objetivo era formar jovens rurais para permitir-lhes conciliar inserção profissional, desenvolvimento sustentável comunitário e participação na construção das políticas públicas locais (CANIELLO et al, 2003). Três ciclos de formação sucederam-se: o primeiro permitiu a sensibilização aos problemas de

subdesenvolvimento na região semiárida; o segundo foi centrado na formação pela pesquisa (análise das situações do Cariri), e o último incentivou a elaboração de projetos individuais e coletivos, através de uma formação técnica e instrumental para responder às necessidades dos projetos. O dispositivo pedagógico da UniCampo era baseado na pesquisa-ação para inscrever o processo de aprendizagem na realidade, mas também para gerar dinâmicas nos grupos de pesquisa, constituídos de educandos e educadores, numa troca de igual para igual: os educandos² trazem o conhecimento da realidade, os educadores trazem formalização e instrumentos de pesquisa (CANIELLO; TONNEAU, 2006).

1.3 QUADRO METODOLÓGICO E DE ANÁLISE

A análise das contribuições da UniCampo à gestão territorial, e os processos de aquisição de competências necessárias, foram efetuadas a partir de três entradas complementares:

- análise das trajetórias individuais dos alunos após a formação e o modo como mobilizaram os conhecimentos adquiridos, se baseando na análise de vários perfis de ação;
- balanço das aprendizagens realizadas durante a UniCampo, bem como as mudanças de práticas de hoje (aproximação das competências); a análise da associação dos alunos e a sua inserção no contexto institucional, baseado no estudo de diferentes relatórios no território (BAZIN, 2003; SAYAGO, 2006), numa observação de terreno prolongada (participação nas reuniões, discussões informais com diversos atores) e em entrevistas com alguns atores chave, de modo a identificar os principais dispositivos de gestão, os consensos e os conflitos bem como as possibilidades de mudanças.

Para fazer um balanço das aprendizagens realizadas pelos alunos durante a UniCampo, bem como das mudanças de práticas observadas hoje (que utilizaremos como aproximação das competências desenvolvidas), entrevistas semidirecionadas foram realizadas com os alunos cerca de 6 meses após o fim da formação. Foi pedido a cada aluno que ele contasse a sua experiência na UniCampo, de quais aulas ele se lembrava, o que tinham aprendido, quais eram as mudanças na sua atividade, e como avaliava os impactos da UniCampo no território. As respostas dadas não são exaustivas, cada um falando de certo aspecto, mas permitem ter uma idéia do que foi “importante”, o que marcou mais os alunos. A partir das respostas abertas, diferentes categorias foram elaboradas e agregadas para formar indicadores que caracterizam as aprendizagens ou mudanças na prática.

Tentamos definir a natureza das competências adquiridas distinguindo o caráter individual e coletivo das competências mobilizadas no desenvolvimento territorial, utilizando os conceitos de capital humano, social ou institucional. Nos três casos, capital designa, ao mesmo tempo, um recurso potencial procedente de um investimento, e o que é mobilizado realmente pelos atores nos sistemas de produção para obter um resultado (LIN, 2005). Na nossa análise, consideramos que o capital “recursos” é fruto da aprendizagem. O capital “fator de produção” se restringe ao que é mobilizado. É o produto da elaboração de projeto.

O capital humano é frequentemente acumulado através do número de anos de estudos para os conhecimentos acumulados por um indivíduo (GURGAND, 2005), mas isto é relativizado por diversos autores que utilizam uma definição mais larga, incluindo dimensões de inovação e de emoções (CARNEIRO, 2006). O capital social é considerado geralmente como as relações sociais (LIN, 2005).

Uma abordagem individual estuda a maneira

A equipe pedagógica da UniCampo escolheu utilizar a palavra “educando” em lugar de “aluno” para insistir sobre o caráter participativo da educação e para superar a divisão professor-aluno. Essa terminologia se inscreve na pedagogia de Paulo Freire (Freire, 1996).

como os indivíduos tiram parte das suas relações sociais; uma abordagem coletiva, segundo Putnam, analisa a maneira como um grupo desenvolve e mantém certo capital coletivo (PUTNAM, 1993). O capital institucional é uma noção ainda pouco utilizada, mas que tem aparecido já há algum tempo no vocabulário do Banco Mundial (NOUMBA, 2005) ou dos governos para designar os elementos estruturais – papéis, regras, procedimentos, e organizações – que facilitam mutuamente a ação coletiva (KRISHNA, 1997). Assim, este capital pode ser apreendido a partir das instituições que contribuem para o desenvolvimento territorial.

A partir de um tratamento estatístico que leva em conta numerosos critérios: sexo, idade, nível de instrução, lugar de habitação, como também os dados das entrevistas sobre as percepções da UniCampo, caracterizamos cinco perfis de alunos, “nomeados” em função da atividade principal ocupada atualmente:

- “distantes”, que não têm uma atividade muito definida, ou então pouco relacionada com o desenvolvimento agrícola rural (operadora telefônica, por exemplo) (4 alunos);
- “agricultores”, que têm uma ação essencialmente dirigida para a sua propriedade agrícola (6 alunos);
- “técnicos”, que têm principalmente uma atividade de conselho junto a agricultores ou pessoas de comunidades rurais (7 alunos);
- “mobilizadores comunitários”, que podem ser agricultores, mas que se distinguem sobretudo por uma atividade importante de mobilização nas suas comunidades para fazer projetos (os professores estão incluídos neste nível, porque têm, frequentemente, uma atividade de animação fora da escola) (8 alunos);
- “mediadores territoriais” que se comprometem consideravelmente ao nível territorial, seja na discussão ou na implementação de projetos (6 alunos).

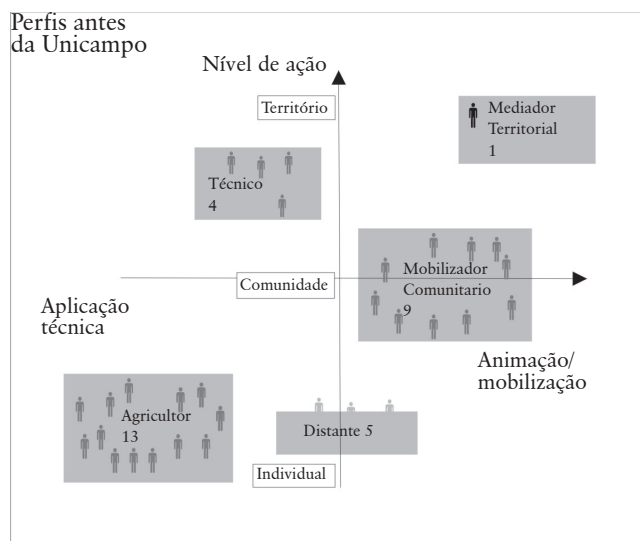
2. A CONTRIBUIÇÃO DA UNICAMPO EM TERMOS DE CAPITAL HUMANO: ANÁLISE DOS

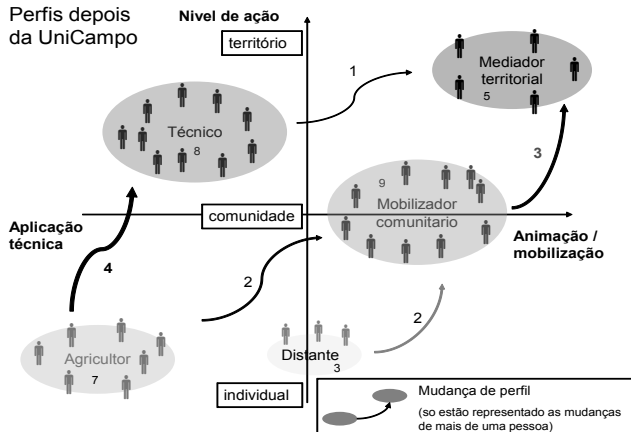
PERFIS DE ALUNOS

2.1 A INSERÇÃO INDIVIDUAL DOS ATORES NA GESTÃO TERRITORIAL

Depois da formação Unicampo, dois tipos de perfis de alunos estão presentes nos dispositivos de gestão territorial. De um lado, mediadores territoriais, envolvidos em movimentos sociais desde antes da formação, e que aumentaram o seu compromisso seguidamente. De outro lado, técnicos, geralmente contratados em estruturas governamentais, que mostram um interesse e compromisso acrescidos ao nível territorial após a formação. A figura 1 apresenta uma síntese da implicação e dos campos de ação (técnico versus animação) de cada perfil identificado, e permite ver que aumentou consideravelmente o número de pessoas com perfil de mediador e de técnico.

FIGURA 1: MUDANÇA DE PERFIS ANTES E DEPOIS DA FORMAÇÃO, REPRESENTADOS POR TIPO E NÍVEL DE AÇÃO





No caso destes dois tipos de atores notam-se diferenças importantes. Os mediadores territoriais têm uma idade média mais elevada: são pessoas experimentadas, com um conhecimento aprofundado das suas realidades, e já participaram bastante de movimentos sociais, especialmente de luta pela reforma

agrária (50% deles). Os técnicos são, pelo contrário jovens e têm um nível de formação bastante elevado: 71% terminaram o segundo grau, e 29% têm um diploma de curso superior (geralmente técnico agrícola). São jovens que se destacaram pela suas aptidões escolares, mas que não têm ainda muita experiência. A análise da implicação territorial é feita em função do nível de ação (individual, comunidade, município, território) e dos resultados da entrevista sobre o conhecimento do território: interesse (informar-se sobre o que acontece), comprometimento, (participar de fóruns), boa análise crítica (ter uma boa visão das vantagens e limites).

TABELA 1: ESCALA DE ATIVIDADE E CONHECIMENTO DO TERRITÓRIO, POR PERFIL DE AÇÃO

Obviamente, os mediadores territoriais, definidos

		Escala de atividade				Conhecimento do território		
		individual	comuni- dade	município	território	se interessa	se implica	tem uma boa análise
técnico	antes	43%	29%	43%	-			
	depois	43%	43%	43%	43%	86%	57%	43%
mediador	antes	67%	67%	50%	17%			
	depois	67%	67%	67%	100%	100%	100%	100%

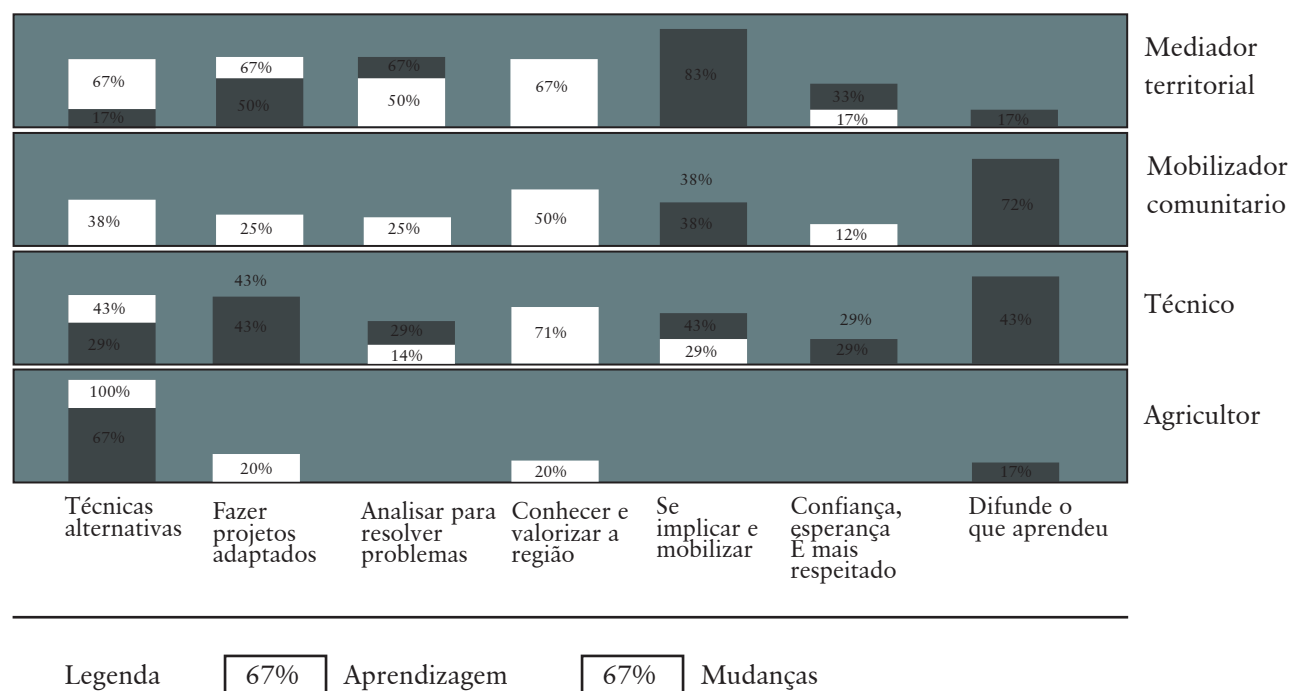
como pessoas que têm hoje uma atividade de mobilização à escala do território, são inseridos em dispositivos territoriais. Mas é interessante constatar que apenas uma de seis pessoas (17%) era implicada a nível territorial antes da UniCampo. Os outros eram sobretudo implicados ao nível comunitário, ou em nível do município. Os técnicos que não são, a priori, ligados à gestão territorial (nenhum deles era envolvido antes da UniCampo), implicam-se para mais da metade deles em dispositivos de gestão a nível do território (43% exercem uma atividade à este nível), e sobretudo, 86% deles dizem ser interessados pelo que acontece no território.

Pode-se constatar que todos os técnicos e mediadores territoriais recebem um salário (que os distingue dos agricultores e mobilizadores comunitários); todos são “institucionalizados”. Isto é uma evolução importante, porque apenas 57% dos futuros técnicos e 50% dos futuros mediadores territoriais eram assalariados antes da UniCampo. No

entanto, não se trata do mesmo tipo de emprego. No caso dos técnicos, trata-se de empregos nas secretarias de agricultura, nas prefeituras ou em organismos governamentais como a EMATER (Empresa de Assistência Técnica). No caso dos mediadores territoriais, trata-se de um emprego sindical ou de um trabalho de mobilizador remunerado pelo Projeto Dom Helder Câmara (através de organizações sociais, sindicatos ou associações). A situação é também contrastante se analisada a participação em associações ou sindicatos, além de todos fazerem parte de associações, os mediadores territoriais são todos membros da direção; enquanto 43% dos técnicos fazem parte de uma associação e nenhum participa da direção.

2.2 INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO: APRENDIZAGENS E COMPETÊNCIAS

De acordo com o gráfico podemos observar que



83% dos mediadores territoriais aprenderam a se “relacionar e a mobilizar os outros”, o que os colocam bem na frente dos outros perfis. Aqueles que eram mais envolvidos nas atividades das associações antes da experiência da UniCampo puderam se beneficiar mais neste domínio. Isto revela a predisposição a aprender pela ligação prévia com o assunto tratado. As respostas específicas que compõem o indicador agregado são: 50% aprenderam “a organizar-se”, 33% “a falar, se afirmar”, 33% “a respeitar os outros, ouvir”, e 33% “a difundir os conhecimentos aprendidos”. As outras aprendizagens dos mediadores territoriais estão, também, bastante marcadas: 67% falam que aprenderam “técnicas alternativas para respeitar o ambiente”, “a fazer projetos adaptados” e “a conhecer e valorizar o Cariri”; 50% citam “saber analisar para resolver problemas”. Isto mostra o interesse importante e variado que os alunos tiveram nos cursos propostos. O alvo da UniCampo, naquele momento, era formar “líderes campesinos”.

Para os técnicos, a aprendizagem marcante foi “conhecer e valorizar o Cariri” (com 71%), enquanto que as aprendizagens “técnicas” e de “projeto” foram citadas em segundo com 43%. Pode-se supor que isto se deve ao fato de já tinham sido bem formados tecnicamente, mas, frequentemente, em escolas fora do território do Cariri; interessados em adquirir elementos relativos à realidade local, para fazer uma melhor adequação entre seus saberes “escolares”, adquiridos anteriormente, e a realidade na qual trabalhavam todos os dias.

Nota-se que as declarações dos mobilizadores comunitários não diferem muito das dos mediadores territoriais, exceto que as aprendizagens estão menos afirmadas. Quanto aos agricultores, eles identificam poucas aprendizagens fora das aprendizagens técnicas, que, em contrapartida, fazem a unanimidade. Por último, embora em fraca proporção, vários alunos falam que aprenderam “a crer”, “sonhar”, “ter esperança”, “ter autoestima”, revelando a importância da motivação e da confiança em si.

Tanto para os mediadores como para os técnicos, as mudanças de práticas não correspondem neces-

sariamente às aprendizagens citadas. Será uma falha da entrevista, os alunos não quererem repetir as declarações citadas anteriormente? Talvez. Mas, fundamentalmente, nenhuma das aprendizagens podem ser postas em prática facilmente, e também, uma aprendizagem, à qual não se atribui muita importância, a priori, pode ter um impacto bastante importante na prática diária, em função do ofício exercido.

Enquanto que os técnicos falaram pouco das aprendizagens de “mobilização”, são estes que provocaram mais mudanças: 43% dizem que “difundem os conhecimentos aprendidos” e que sabem “melhor falar, ouvir, discutir com os outros”. Estas duas mudanças podem ser vinculadas à uma mesma razão, o contato que tiveram na UniCampo com agricultores e assentados (praticamente nenhum deles tinha contato prévio com assentamentos), aprenderam a conviver, a respeitar suas diferenças e utilizar o vocabulário adequado para falar com eles. Após a UniCampo, por conseguinte envolveram-se mais com as comunidades rurais. No entanto, permanecem nos seus papéis de técnicos, e não pretendem “organizar as pessoas” (apenas 14%), mas fazer projetos técnicos (43% “são melhores em fazer projetos”).

Somente os mediadores territoriais e os técnicos citaram que são “mais respeitados pelos outros” (cerca de um terço de cada perfil). Isto revela a necessidade de legitimação que eles têm quando trabalham se relacionando com outras pessoas, ou quando participam das arenas de discussão.

Durante as entrevistas, foi também perguntado aos alunos quais tinham sido os fatores importantes para permitir as aprendizagens. O fator mais mencionado foi a importância do “debate e liberdade de expressão”. Muitos opuseram isso ao clima que reina geralmente nas salas de aula, com um monólogo do professor em frente de alunos silenciosos. Foram os debates constantes que permitiram aos alunos tomar confiança, ver que qualquer opinião pode ser válida. Contudo, para os mediadores territoriais e os técnicos, este fator chega apenas em segundo lugar. O primeiro fator citado pelos

mediadores territoriais foi a “aplicação prática e a contextualização” (50%), bem na frente dos outros perfis: analisam a importância de não permanecer no discurso. Para os técnicos, é a “troca entre alunos” (43%) que chega primeiro: a troca entre técnicos permite aprender o contato dos pares, bem como a troca com agricultores e assentados (dos quais já falamos anteriormente). Por último, apesar de representar uma minoria, é interessante ver a “construção coletiva” do conhecimento citada por alguns como um fator importante.

Assim, para os dois tipos de perfis, a formação teve certamente um impacto: os mediadores dizem ter aprendido a melhor mobilizar, especialmente por uma mudança nas relações com outros: saber falar, ouvir, discutir. Os técnicos destacam as aprendizagens realizadas sobre o território do Cariri e a realidade local, e como isto lhes permite hoje ter uma prática de escuta dos agricultores com os quais trabalham.

3. O CAPITAL INSTITUCIONAL E A INSERÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS ALUNOS NO AMBIENTE INSTITUCIONAL EXISTENTE

3.1 A ASSOCIAÇÃO DOS ALUNOS

A avaliação da formação não pode ser limitada aos seus efeitos para os indivíduos, nomeadamente no que diz respeito à inserção nos dispositivos de gestão territorial. O nível coletivo é ainda mais importante de se avaliar porque os alunos organizaram-se rapidamente. Após os três primeiros meses de formação, fundaram uma associação com o objetivo de fazer pressão, de modo que houvesse uma formação contínua: a Associação dos Alunos da UniCampo (AAUC). Alguns meses depois, foram, por conseguinte, convidados enquanto associação a fazer parte das discussões para a continuidade da UniCampo. Ficaram institucionalmente pró-ativos na formação (COUDEL ET SABOURIN, 2009). A AAUC alargou rapidamente a sua ação, se implicando em vários projetos no território: ex-

perimentação de culturas sob cobertura florestal, na Caatinga, com desmatamento parcial, mobilização social nos assentamentos da reforma agrária, articulação da assistência técnica para a implantação dos projetos, sensibilização sobre feno e ensilagem, projetos de educação e de capacitação para agricultores, programa de construção de cisternas nos municípios do Cariri... Sobretudo, a AAUC ganhou um direito de representação no Fórum Territorial promovido pelo SDT (Secretariado do Desenvolvimento Territorial), dois membros da AAUC foram nomeados para participar de todas as reuniões do Fórum. Desde Dezembro de 2006, a AAUC alterou o seu estatuto: é agora oficialmente uma ONG que pode responder aos editais do governo (é necessário três anos de funcionamento), e ampliou o seu nome “Antigos alunos, colaboradores e amigos da Universidade Camponesa”, esperando, assim, permitir a qualquer pessoa interessada juntar-se a eles. Dessa forma, cria-se uma das primeiras ONGs no território do Cariri.

Os alunos são conscientes da importância da formação para a construção da sua associação. Quando interrogados sobre quais seriam os elementos mais importantes para avaliar a contribuição da UniCampo ao desenvolvimento territorial, a Associação dos Alunos ultrapassa, sendo citada por 25% deles, todos os tipos de perfis, e a abertura de um espaço político independente se configura como o segundo elemento (19%), citado nomeadamente pelos mediadores territoriais e técnicos.

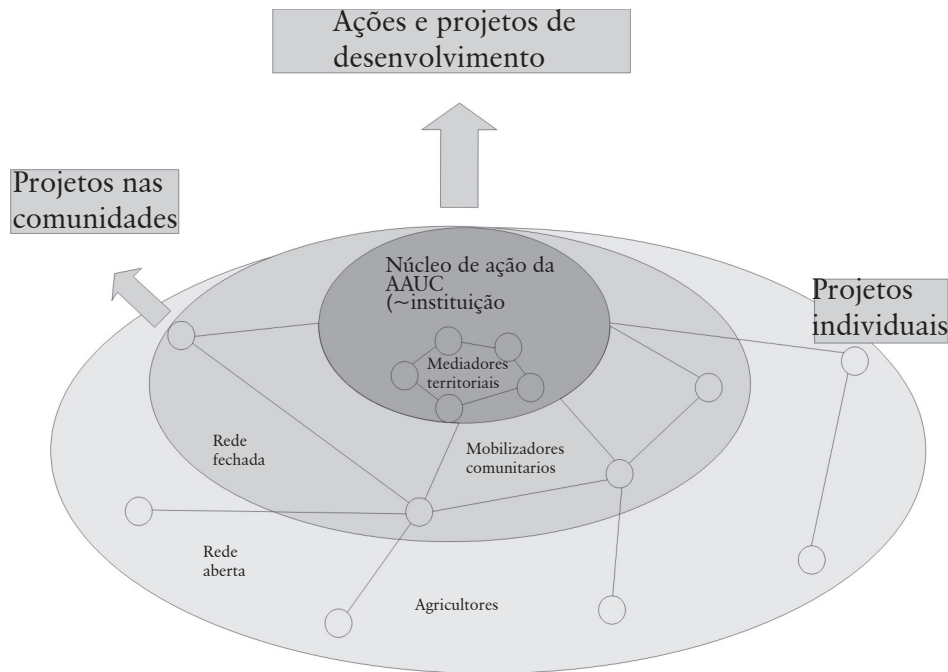
A associação passou a oferecer diversas vantagens aos seus membros: permitiu estruturar os projetos produtivos da UniCampo (por uma assistência técnica e a disponibilização de um lugar de reflexão para a sua continuidade) constitui-se como um lugar de reunião dos alunos que permite trocas entre si, além de ser uma entidade que permite agir para projetos de desenvolvimento territorial. Reencontra-se, em certa medida, os diferentes níveis de resultados da formação: o nível individual (com os projetos lançados), o nível coletivo (a rede de alunos), e o nível institucional, com a criação de uma instituição que permite a ação.

Assim, a formação permitiu à uma rede de alunos (capital social) tornar-se uma verdadeira “instituição de desenvolvimento” (capital institucional), que se torna um novo espaço e detém um novo poder político. Contudo, esta instituição está ainda na fase de implantação tendo que enfrentar vários desafios para poder ser incorporada à paisagem institucional.

Mesmo pretendendo ser a associação uma entidade agregativa dos alunos, apenas 54% deles participam, dos quais 19% de maneira ativa (são os membros motores), 16% regularmente, e 19% ocasionalmente. Os membros motores são essen-

cialmente mediadores territoriais (para mais da metade). É, de resto, o perfil mais presente na associação: 83% deles são comprometidos (ou seja, um terço dos membros da associação). A metade dos mobilizadores comunitários participam, quase todos de maneira regular. Os agricultores participam apenas ocasionalmente, mas permanecem mesmo assim membros somando 67%, apesar de não serem muito ativos. Os técnicos estão, em contrapartida, pouco presentes, menos de um terço deles participa regularmente. Assim, se pode definir uma estrutura em rede como apresentada na figura 3.

FIGURA 3: REDE DE AÇÃO DA AAUC



Esta instituição duplicada de uma rede é particularmente interessante para um dispositivo de gestão territorial, tendo em vista a troca de informações que pode ser feita. De um lado, os mediadores territoriais não são desligados do que se passa na base,

e, de outro, os mobilizadores comunitários e os agricultores mantêm-se a par do que se passa nas arenas de discussão de desenvolvimento do território, podendo propôr ações através dos mediadores territoriais.

Os técnicos participam pouco da associação porque têm outros meios para agir no desenvolvim-

ento territorial, como uma possibilidade de atuação através das organizações nas quais são contratados. De resto, têm poucas disponibilidades, pois estão muito ocupados com suas atividades profissionais. Além disso, têm, sem dúvida, menos necessidade da rede que oferece a associação, porque são inseridos em outras redes, antes técnicas, que sociais.

3.2 A INSERÇÃO DA ASSOCIAÇÃO NO AMBIENTE INSTITUCIONAL E O SEU PAPEL NA GESTÃO TERRITORIAL

A associação enfrenta um desafio importante, tendo em vista a dificuldade de formar um lugar nos dispositivos já existentes, mesmo que no contexto atual de descentralização constitua uma “janela institucional” favorável (REY- VALETTE et al, 2005). Esta evolução é resultante da conjunção de três tendências interativas:

(1) um movimento de liberalização/descentralização nos anos 1990: vários serviços que eram exercidos exclusivamente por instituições governamentais podem hoje ser efetuados por empresas ou movimentos sociais. Isto traduziu-se na chegada de várias ONGs e empresas externas. Contudo, contrariamente a outros territórios onde os movimentos sociais eram mais desenvolvidos, nenhuma ONG, procedente do território, se aproveitou realmente desta abertura, até a criação da Associação dos Alunos;

(2) o lançamento de 118 territórios pilotos no âmbito da territorialização das políticas públicas, feito pela SDT (Secretaria do Desenvolvimento Territorial, do Ministério do Desenvolvimento Agrário). O Cariri faz parte dos territórios selecionados, no qual um Fórum de Desenvolvimento Sustentável foi instaurado em 2003, devendo ser, este espaço de negociação entre gestores do poder público e sociedade civil. Isto permite nomeadamente a confrontação do poder político instalado (as elites políticas tradicionais) por um novo poder dado aos movimentos da sociedade civil;

(3) a experimentação de políticas públicas para o Semiárido Brasileiro, através do Projeto Dom Helder Câmara, fundação mista entre o MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário) e o FIDA (Fundo Internacional para o Desenvolvimento Agrícola), que escolheu o Cariri como um dos seus 9 terrenos de ação (repartidos em 6 estados do Semiárido Brasileiro), tendo por objetivo principal reforçar as comunidades rurais e assentadas, especialmente do ponto de vista social.

Assim, embora o Cariri pudesse ser considerado, alguns anos atrás, ainda como um território com pouco capital social, atualmente ele é sujeito a um clima de experimentação de políticas públicas que mexe com as relações instaladas. Isto permite ampliar as possibilidades de inserção nos dispositivos de gestão para os atores não governamentais, como a AAUC.

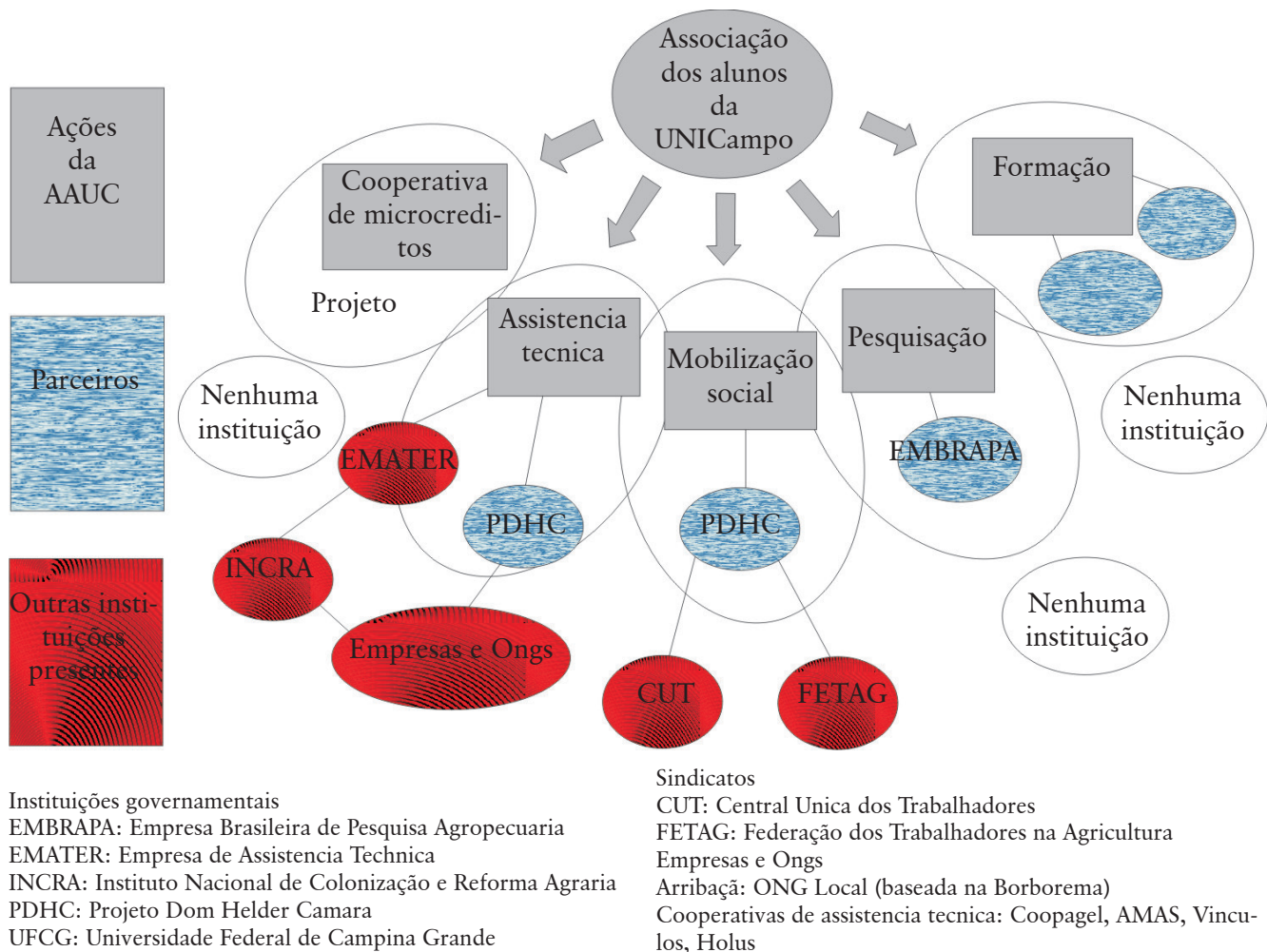
Analisamos o lugar do AAUC na paisagem institucional, a partir dos seus diferentes campos de ação (cf. figura 4). Ao lado da formação/capacitação e da pesquisa-ação, a AAUC se beneficia de parcerias sólidas com instituições governamentais sérias, com nenhuma instituição concorrente oposta. Nestes campos de ação, a associação pode levar as suas atividades tranquilamente. Comparada à cooperativa de microcrédito, o projeto é ainda iniciante, todavia, não há nenhuma outra instituição do tipo existe no território, o que leva a crer, desse modo, que, fora os problemas de organização interna, esta atividade não deve encontrar problemas específicos. supor que fora de problemas de organização interna, esta atividade não deveria encontrar problemas específicos.

As áreas de atuação que se revelaram mais problemáticas foram as da mobilização social e da assistência técnica. Em relação à primeira sabe-se que, é uma atividade exclusivamente controlada pelo Projeto Dom Helder Câmara, obedecendo a um contrato anual com a entidade escolhida pela comunidade. No território do Cariri, devido a um conflito entre os dois sindicatos de mobilização (CUT e FETAG), o “mercado” da mobilização so-

cial torna-se tenso. Devido a este fato é permitido à entrada da AAUC no mercado, haja vista que, se fosse detido por um só sindicato como é o caso em outros estados, teria sido quase impossível aceder. Contudo, os sindicatos presentes vêm como algo negativo a entrada de um novo candidato especialmente porque é particularmente apreciado pelas comunidades de base. Isto deu lugar a um conflito patente entre alunos da UniCampo, chegando alguns, a fazer mobilização social para a CUT, criticando a “intrusão” da AAUC e julgando que esta deveria se limitar a um papel de assistência técnica. A concorrência às vezes era tão exacerbada que os

critérios para a escolha das comunidades nem sempre eram respeitados. Foi o que aconteceu em várias comunidades, cuja a ação da AAUC era apreciada: a forma como as reuniões foram organizadas não permitiu que a decisão fosse legitimada pela maioria da comunidade, atribuindo esse papel a essa pequena parcela. No campo de atuação da assistência técnica, a situação também não é fácil, tendo em vista a recente chegada no mercado, de numerosas entidades neste setor, sejam elas empresas, ONG's, em alguns casos, externos ao território e que dispõem de uma força de lobbying nacional.

FIGURA 4: AÇÕES DA UNICAMPO E A INSERÇÃO NA PAISAGEM INSTITUCIONAL



Como a AAUC é um projeto ainda iniciante, há que se ter muita tenacidade e coragem para conseguir impôr a sua legitimidade na paisagem institucional, já que está em concorrência com organizações bem mais potentes, que agem em todo o Nordeste, ou mesmo no Brasil, e que têm, por conseguinte, os meios para se impôr. A vantagem da AAUC é a sua legitimidade junto aos atores das comunidades de base, reforçada pela estrutura da instituição-rede. Enquanto a sua fraqueza é a falta de “profissionalismo competitivo”, para conseguir editais ou escrever relatórios. Talvez seja necessário, também, fazer escolhas estratégicas para que as frentes de “mobilização social” e “assistência técnica” sejam apenas frentes adicionais, privilegiando as frentes mais fáceis de acessos, como a educação/formação e a pesquisa-ação.

A Associação dos Alunos não é unicamente uma instituição de atividades, é também um novo espaço político. Desde o início, a UniCampo quis-se “neutra” politicamente, ou seja, não solicitou ou nem mesmo aceitou nenhum apoio político, a não ser o da prefeitura de Sumé que concedeu o espaço da Escola Técnica. No entanto, a partir do final do primeiro ciclo de formação, os políticos não deixaram de tentar se apropriar da idéia. Especialmente sobre o debate de criação de um Campus Universitário na região, apresentado como uma continuidade da UniCampo, o que exacerbou as tensões.

Seguindo a UniCampo, a AAUC quer continuar sendo politicamente “neutra”, mas, no cenário da Paraíba, dividido em dois grupos políticos que se opõem fortemente para um controle dos meios, em que tudo vira à demonstração política, esta posição “neutra” não é confortável. Mesmo não se comprometendo politicamente, os membros da AAUC são categorizados rapidamente e sujeitos ao jogo político. Este fator tornou-se o seu constrangimento principal: não têm o apoio de nenhum campo, porque não se vincula e são obstruídos na sua ação por todos os campos. Assim, manter a independência política torna-se, provavelmente, o desafio mais importante dos próximos anos.

4. CONCLUSÃO

Caracterizamos dois modos de inserção bastante diferentes nos dispositivos de gestão: os técnicos são implicados através de organizações técnico-administrativas, enquanto que os mediadores territoriais são implicados na direção de movimentos da sociedade civil. Cada perfil desenvolveu aprendizagens específicas: no caso dos mediadores, analisa-se um reforço das competências de mobilização; no caso do técnico, analisa-se uma vontade de complementar a competência técnica inicial com elementos contextuais e sociológicos. Mas, longe de oporem-se, graças às novas arenas de negociação instauradas para juntar entidades “governamentais” e sociedade civil (o Fórum de Desenvolvimento Sustentável), os dois tipos de perfís participam juntos da gestão territorial.

Outra diferença na inserção nos dispositivos territoriais foi analisada. De um lado, há alunos inseridos em instituições já instaladas na paisagem institucional (nomeadamente os técnicos, mas, também, os mediadores inseridos em sindicatos). Para eles o objetivo é ganhar uma legitimidade pessoal interna à sua instituição, para poder alterá-la desde o interior. O outro modo de inserção, escolhido nomeadamente pelos mediadores territoriais, é a Associação dos Alunos: neste caso, o desafio é fazer-lhes ganhar uma legitimidade coletiva e institucional para permitir-lhes agir no desenvolvimento territorial.

Evocamos a importância da pesquisa-ação nos processos de construção de competências. No caso da UniCampo, esta pesquisa-ação instaurou-se progressivamente. Primeiro, por um clima de confiança que permitiu a troca entre educandos e educadores, em seguida pela aplicação de metodologias de pesquisa inscrita na ação, e, por último, pela definição de projetos como “produtos” da análise efetuada pela pesquisa. Após a UniCampo, o contato foi mantido entre alguns educadores e alunos, numa perspectiva de acompanhamento na duração do processo de construção de competências, já que o tempo da formação era pouco para permitir a confrontação da realidade no período de duração.

Reflexões foram efetuadas a partir dos projetos dos alunos, nomeadamente para reforçar as capacidades de análise deles, à medida que enfrentaram dificuldades. Estas reflexões, efetuadas de maneira coletiva, puderam permitir encarar inovações para resolver os problemas.

Mais que uma maneira para a formação de construir as competências de análise dos atores, a pesquisa-ação transforma os modelos de ação destes, introduzindo uma nova maneira de encarar o conhecimento e a sua criação, e permitindo uma nova forma de interação entre atores. Isto é particularmente verdadeiro para os alunos que trabalham diariamente com agricultores: não podem mais se posicionar como sendo um saber “universal” técnico, mas ver que é necessário construir este conhecimento com os agricultores a partir das suas práticas. Não podem mais chegar com o projeto do Banco pronto e acabado, sabem que devem adaptá-lo em função do pedido da pessoa. São os mobilizadores comunitários que fazem mais referência à pesquisa-ação (67%), contra 50% dos mediadores territoriais, 50% dos agricultores, e 29% dos técnicos. Assim, quanto mais o contacto com os agricultores é frequente, mais a prática de pesquisa-ação toma sentido.

Contudo, pela crítica dos esquemas clássicos de transmissão que mantém, geralmente, o poder das organizações, a adoção de uma prática de pesquisa-ação causa problemas para a inserção dos alunos nas organizações existentes: ou não são contratados, pois já estão visualizados como perturbadores potenciais da ordem estabelecida; ou não têm a margem de ação na organização para “fazer viver” esta nova metodologia, levando frequentemente a frustrações. Isto revela os limites do empoderamento individual e a necessidade de encarar um processo de formação diferente: é também importante atingir as organizações do território.

Esta exigência está sendo contemplada no projeto de replicação da formação: é necessário implicar as organizações do território na formação, talvez através do Fórum de Desenvolvimento Sustentável, para tentar familiarizá-los às práticas de pesquisa-

ação, e assim facilitar a inserção dos alunos seguindo a formação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBALADEJO, C. et al. Primeras Jornadas sobre Competencias en el Desarrollo Rural, Bahia Blanca, INTA, Argentina, 27, 28 y 29 de setiembre de 2006.

_____ ; CASABIANCA, F. (Eds.) La recherche-action. Ambitions, pratiques, débats. Etudes et Recherches sur les Systèmes Agraires et le Développement. Paris, INRA. 1997

ARGYRIS, C. Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel. Paris, InterÉditions. 1995

BACQUE, M.-H., REY, H. (Eds). Gestion de proximité et démocratie participative. Recherches. Paris, La Découverte. 2005.

BARTHE, L.; CASSE, M.-C.,. Besoins de compétences des agents de développement local. Interreg IIC : Dynamiques d'Organisation, offre et demande de compétences en appui au développement territorial des régions rurales. 2000.

CANIELLO, M.; TONNEAU, J.-P. Projeto Uni-Campo: pela Universidade Camponesa. Campina Grande, UFCG. 2003.

_____ ; TONNEAU J.-P. A pedagogia da universidade camponesa. In : Rede de Educação do Semi-Árido. vol.1:nº1: p. 11-29. 2006

CARNEIRO, R. Novo conhecimento, nova aprendizagem e criação de valor (O fio de Ariana). Disponível em: <http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=7013&doclng=16>. 2006

- COUDEL, E.; SABOURIN, E. Vers la construction d'une Université Paysanne au Brésil : dynamiques et apprentissages d'une première expérience. Apprentissage en situation d'Action Collective. F. Maxime and M. Barbier, INRA-CEMAGREF-CIRAD. 2007
- FORAY, D. L'économie de la connaissance. Paris, Editions La Découverte. 2000
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessarios à Pratica Educativa. São Paulo, Paz e Terra. 1996
- KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R. (Eds).. Educação do Campo : Identidade e Politicas Publicas. Coleção Por uma educação basica do campo. Brasília, Fundação Universidade de Brasilia. 2002
- KRISHNA, A. 'Creating and Harnessing Social Capital', in Dasgupta and Serageldin (ed ^eds) Social Capital: a Multi-faceted Perspective. 1997
- LACOUR, C. "Les territoires du développement régional: quelques leçons de PSDR." Economie Régionale et Urbaine 3(Les territoires du développement régional): 2006 p.315-327
- LAM, A. Tacit Knowledge, Organisational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework. Conference on National Innovation System, Industrial Dynamics and Innovation Policy, Rebild, Denmark, June 9-12 1999.
- LIN, N.. Building a Network Theory of Social Capital. Social Capital. Theory and Research. LIAN,N. ; COOK , K.; BURT ; R. S. (Orgs.)New Brunswick, New Jersey, Aldine Transaction. 2005
- NONAKA, I.; TAKEUSHI, H. La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante. Bruxelles, de boeck. 1997
- NOUMBA, P. Bâtir le capital humain et institutionnel dans la régulation des industries de réseau. L'expérience de la Banque Mondiale. Réguler les industries de réseau : Assurer le capital institutionnel et humain, Paris, <http://www.dauphine.fr/cgemp/Manifestations/regulation%20banque%20mondiale/>, 23 Novembre 2005.
- PERICO, R. E.; RIBERO , M. P. Ruralidade, Territorialidade e Desenvolvimento Sustentavel. Visão do territorio na America Latina e no Caribe. Brasilia, Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA). 2005
- PERRENOUD, P. L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences. Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation, Girona, www.unige.ch/fapse/SSE, Juin 2004.
- PUTNAM, R.. "The prosperous community. Social capital and public life." The American Prospect 4(13): 1993, p. 35-42.
- REY-VALETTE, H.; DEDIEU, O.. "La construction d'indicateurs d'apprentissage institutionnel pour rendre compte de l'équité au sein des dispositifs de gestion intégrée du littoral." 2005
- RIVOIRE, G.. "La compétence, résultat de la connaissance inscrite dans les processus." http://solutions.journaldunet.com/0404/040423_chro_bpms.shtml.
- SDT (2005). Referências para uma Estratégia de Desenvolvimento Rural Sustentável no Brasil. Brasília, SDT/MDA. 2004
- TONNEAU, J.-P.; SILVA ,P. Desenvolvimento Territorial e Convivência com o Semi-Árido Brasileiro Experiências de Aprendizagem - Relatorio final e Anais do Seminario, Petrolina, Embrapa Semi-árido, Embrapa, FAO, FAGRO, Cirad, 30 setembro de 2003.
- _____ ; VIERA, P. H. F.. "Que diretrizes

de pesquisa para o desenvolvimento sustentável no
Brasil?” EISFORIA (UFSC) 4: 311. 2006