

COMO AVALIAR A CONTRIBUIÇÃO DE UMA FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL? REFLEXÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE CAMPONESA NO TERRITÓRIO DO CARIRI PARAIBANO.

Emilie Coudel
doutoranda CIRAD - Université de Montpellier 1 (France)
coudelemilie@yahoo.fr

Jean-Philippe Tonneau
pesquisador CIRAD (France)
jean-philippe.tonneau@cirad.fr

Introdução

O governo brasileiro, com a criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), no âmbito do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), optou pelo enfoque territorial como elemento norteador de políticas públicas, especialmente aquelas voltadas para o campo, com enfoque importante na agricultura familiar. No entanto, na implementação das políticas governamentais, houve dificuldade de encontrar vias e meios adequados para favorecer o desenvolvimento territorial. Tanto as competências quanto as metodologias faltaram. Um grande esforço tem sido organizado pelo Estado Brasileiro e as diferentes instituições parceiras para tentar responder a estas necessidades.

Uma dessas tentativas foi a criação de uma rede Universidade Camponesa no Nordeste do Brasil, com objetivo de fortalecer as competências de atores da agricultura familiar para que eles possam lançar projetos nas suas comunidades e contribuir com as políticas públicas, nomeadamente territoriais. A primeira experiência foi conduzida no Cariri paraibano de Setembro de 2003 a Dezembro de 2005, formando cerca de trinta líderes camponeses. Na perspectiva duma eventual “replicação” em outros territórios do Nordeste, é importante avaliar essa iniciativa para saber sua contribuição real no desenvolvimento territorial. Isso nos leva a seguinte pergunta: como avaliar uma formação numa perspectiva territorial?

Esse artigo apresenta a reflexão que está sendo feita a respeito dessa avaliação, como premissa a um doutorado em economia rural. O trabalho não tem a pretensão de propor conclusões ou soluções, mas de levantar as principais perguntas e hipóteses no decorrer do processo de construção do quadro referencial.

A primeira parte da comunicação apresenta as ambições da pesquisa. Numa segunda parte, são detalhados os elementos constitutivos dos três componentes do quadro de referência para a avaliação: uma componente empírica, sobre desenvolvimento territorial e formação no Brasil; uma componente teórica, sobre competências e capital humano, social e institucional; uma componente metodológica, sobre os tipos de avaliação que podem ser usados. Finalmente, na terceira parte, as observações de um primeiro trabalho de campo permitirão discutir a pertinência do quadro avançado.

1. Análise de uma formação numa perspectiva territorial

Como produzir competências para o desenvolvimento sustentável?

Várias políticas foram lançadas para promover a construção de territórios, com a criação da Secretária do Desenvolvimento Territorial, no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Em várias regiões do Brasil, as políticas de desenvolvimento territorial, ao lado das políticas sociais de educação e saúde, têm sido apresentadas como uma forma privilegiada, para não dizer única, de intervenção do Estado.

A principal justificativa para a utilização do conceito de desenvolvimento territorial é que ele aparece como uma das possibilidades de resposta articulada entre o poder público e a sociedade civil diante dos problemas apontados como causas do subdesenvolvimento, a saber: o tradicionalismo, a dominação e a exploração, a ausência de empresários e de dinamismo social (Tonneau, 2006). O desenvolvimento territorial, numa visão ideal, favorece a emergência de valores universalistas, baseados no regaste da identidade dos habitantes e do território; reforça a coesão social, os laços de proximidade e de solidariedade comunitária objetivando ressaltar a equidade, o respeito à diversidade, a solidariedade, a justiça social, o sentimento de pertencimento e inclusão; aumenta a capacidade de ação da sociedade civil (historicidade) e dos movimentos de base; confora a ação dos empresários portadores de iniciativa.

Um dos desafios principais deste desenvolvimento territorial é a definição de políticas públicas e a capacidade dos atores de contribuir ativamente para a sua elaboração e a sua implementação (FLS/Contag/Sebrae, 2003). Contudo, perante os bloqueios devidos aos conflitos de interesses, a instauração de espaços ou quadros de concertação e de animação é frequentemente necessário. Deve permitir uma responsabilização dos atores, desenvolvendo uma capacidade de compreender (e ao

final reconhecer e negociar) todas as posições em presença. Este processo supõe diferentes modalidades (Tonneau, 2006):

- A criação de espaços e de instâncias de diálogo, "de governança", institucionalizados ou não;
- A construção de sistemas de informação, para permitir a divulgação de informações e a coordenação entre atores;
- O reforço das competências dos atores, para aumentar as suas capacidades de agir (Argyris, 1995) (pela construção de visões, de valores, de responsabilidades e de "saber-fazer"), via processos de formação formais ou informais.

Nessa perspectiva, não se pode falar de desenvolvimento territorial, sem fazer referências ao "empowerment" (empoderamento). Para Laverack e Labonte (2000), o empoderamento pode ser definido como o meio pelo qual as pessoas adquirem maior controle sobre as decisões que afetam suas vidas; ou como mudanças em direção a uma maior igualdade nas relações sociais de poder. Para Vasconcelos (2004), o empoderamento significa o aumento do poder e da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos a relações de opressão, discriminação e dominação social. Nesta perspectiva, uma ação de empoderamento estimula e favorece a coesão social e territorial das regiões onde ela é empregada como elemento harmonizador dos processos de ordenamento (regulação descendente) e de desenvolvimento (reação ascendente) das sociedades (Duncan, 2003).

A questão principal que é levantada aqui é como formar e produzir as competências dos atores, gerar o empoderamento. Para contribuir a essa reflexão, é importante analisar experiências que pretendem formar os atores nessa perspectiva e avaliar seus resultados.

A UniCampo: uma experiência piloto

É precisamente com o objetivo de contribuir para o reforço das capacidades dos atores da agricultura familiar que uma Universidade Camponesa foi lançada em 2003 (Universidade Camponesa, 2003). A primeira experiência, chamada UniCampo, foi desenvolvida por iniciativa da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), do CIRAD (Centro Internacional de Pesquisa Agronômica para o Desenvolvimento) e do Projeto Dom Helder Camara (Ministério do Desenvolvimento Agrário), no Cariri, um território da Paraíba. Entre Setembro de 2003 e Dezembro de 2005, cerca de trinta

jovens rurais seguiram uma formação para implementar projetos de desenvolvimento que conciliam inserção profissional e desenvolvimento sustentável comunitário (Caniello et al, 2003; UniCampo, 2004). Essa experiência piloto foi organizada em quatro etapas:

- sensibilização aos problemas do subdesenvolvimento na região semi-árida,
- formação pela investigação (análise das situações do Cariri),
- elaboração de projetos de desenvolvimento,
- formações técnicas e instrumentais para responder às necessidades dos projetos.

Após essa experimentação, está previsto estender esta formação a outras regiões do Nordeste, já que o Projeto Dom Helder Camara necessita de uma rede de agentes de desenvolvimento para a implementação de projetos de desenvolvimento territorial. Esta perspectiva oferece uma oportunidade para lançar uma reflexão crítica sobre as competências desenvolvidas na UniCampo e sobre a sua implementação pelos atores locais na construção do desenvolvimento territorial.

Analisar essa experiência

Para poder aprofundar essa reflexão foi iniciado um doutorado, que pretende estudar a questão do desenvolvimento territorial e da formação de competências a partir do exemplo da UniCampo. A tese defendida (submetida a um estudo crítico científico) é que o processo de formação da UniCampo teve um impacto no território já que permitiu dotar os atores de competências necessárias para fazer viver o desenvolvimento territorial (transformando conceitos em realidade).

Um primeiro trabalho de observação da experiência e de discussão com os atores permitiu definir algumas hipóteses para dirigir o estudo da tese.

- Hipótese 1: O desenvolvimento territorial exige “competências” que combinam capital humano, capital social e capital institucional.
- Hipótese 2: Um projeto de educação inserido na realidade e preocupado com a produção de competências (como capacidade de agir) permite responder as necessidades operacionais do desenvolvimento.
- Hipótese 3: O projeto de educação tem um impacto sobre os atores, os grupos e as instituições comprometidos com o projeto de sociedade que inspirou a UniCampo.

Essas hipóteses são as que justificam a intervenção e o seu modo operacional. São uma interpretação da realidade. Deverão por conseguinte ser verificadas sob dois

ângulos: se forem compartilhadas pelos diferentes atores e se forem verificadas pela prática e os impactos.

A metodologia e as etapas do trabalho de pesquisa previstas para permitir a discussão dessas hipóteses são as seguintes:

1. Sistematizar a experiência a partir do material que foi conservado durante a formação: documentos oficiais de orientação do processo, atas de reuniões do conselho ou da equipa pedagógica, os currículos e planos ou notas para cada aula, filmagens das atividades, avaliações efetuadas ao longo de todo o processo.
2. Definir um quadro de análise para avaliar a contribuição da formação no desenvolvimento territorial, se apoiando em elementos empíricos, teóricos e metodológicos.
3. A partir desse quadro de análise, lançar uma pesquisa de campo baseada em:
 - entrevistas com os vários atores implicados no processo (alunos, professores, parceiros, observadores exteriores) para conhecer a percepção de cada um;
 - observação das atividades dos ex-alunos (projetos implementados nas comunidades, implicação nas comunidades e no território) para medir o impacto em termo de desenvolvimento, através de indicadores quantitativos e qualitativos;
 - reuniões com os alunos para elaborar de maneira participativa umas avaliações.
4. Enfim, aplicar o quadro de análise aos resultados e tirar conclusões (discutir a tese definida).

A parte seguinte vai focar no segundo ponto para discutir como está sendo construído o quadro de referência da pesquisa e quais são as perguntas que surgem nesse processo. Os primeiros resultados observados vão ser discutidos em seguida, mas isso numa perspectiva de reforçar a definição do quadro avançado.

2. Construção de um quadro de referência para avaliar a formação

O objetivo do quadro de referência para avaliar a formação é “mapear” os elementos a serem considerados na análise: empíricos (tipos de formações para o desenvolvimento territorial), teóricos (os conceitos), metodológicos (as metodologias de avaliação).

Referencial empírico: formações e desenvolvimento territorial

Perante as necessidades de empoderamento para o desenvolvimento rural e territorial, diferentes organizações brasileiras retomaram reflexões sobre uma educação de campo, adaptadas às necessidades dos movimentos sociais rurais (Kollin et al, 1999 e 2002; Arroyo et al, 1999; Benjamin et al, 2000). O Ministério da Educação esta encorajando estas diferentes iniciativas (Ministério da Educação, 2004), financiando uma rede.

Nesta rede, várias iniciativas localizadas podem ser destacadas: as Escolas de Campo ("Farm Field School") vinculadas pela FAO em parceria com o Ministério da Agricultura e a EMATER (Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural); as ações de formação de agricultores pela AS-PTA (Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa); ou a Rede de Educação para o Semi-Árido Brasileiro (RESAB). As formações atuais são baseadas em torno dos princípios seguintes (Tonneau et al, 2003): valorização do local (meio ambiente, recursos, "gente", conhecimentos, cultura); importância do diálogo, da escuta, dos processos de aprendizagem mútua entre agricultores, com outros grupos e com os formadores.

As metodologias aplicadas seguem uma metodologia de descoberta (pedagogia da pergunta), teorizados por Bordenave e Pereira (1977): 1) conhecer a realidade; 2) representar esta realidade, na forma de modelo; 3) analisar o possível; 4) planificar ações; 5) implementar e no caminho, construir as competências; 6) promover um projeto (geralmente). Muitas destas experiências recentes fazem referência a problematização de Paulo Freire (Freire, 1968) e afirmam uma ação-reflexão-ação (conhecer, analisar, transformar) privilegiando a construção de saberes, em oposição às técnicas de vulgarização e de transferência de saberes.

É importante estudar as reflexões feitas em redor destas experiências para orientar a análise da UniCampo. Num artigo comparando ações e formações para o desenvolvimento, Sabourin et al. (2004) destacam três fatores de sucesso: a adequação a um projeto, a competência dos formadores e a qualidade dos líderes. Se dois destes fatores são contingentes (os formadores e os líderes), a adequação a um projeto parece um elemento importante a ser refletido. Isso faz referência à ligação entre um projeto de educação e o projeto de sociedade, destacado por vários autores (por exemplo Piaget, 1974).

Estes elementos apontam na qualidade em si dos processos de educação. Mas a avaliação do impacto em termo de desenvolvimento levanta outras perguntas: Como

consolidar essas ações em projetos de desenvolvimento territorial fazendo articulações com políticas públicas? Isso traz notadamente duas reflexões (Tonneau et al, 2005):

- **a institucionalização da formação:** Um processo de formação pode rapidamente tornar-se um elemento de manipulação, "fazer cabeças". Como garantir num processo de formação as possibilidades de "libre-arbitre". Como a "escola" pode ser um espaço livre de afirmação e de debate? Como evitar problemas de apropriação e de poder?
- **a amplitude da formação:** qual é a eficiência de um modelo localizado ou de um número limitado de experiências? Como valorizar experiências "pilotos", sempre atípicas devido à qualidade dos atores ou ao investimento realizado, em políticas educacionais?

Para completar esse quadro empírico, vai ser preciso continuar o levantamento de experiências e reflexões, e definir com mais precisão os fatores de sucesso e de limite, para afinar melhor a análise da UniCampo.

Referencial teórico: competências e capitais para o desenvolvimento territorial

Ligar formação e desenvolvimento territorial supõe utilizar um conceito comum, que permita fazer o fio diretor da análise. Educação-formação mobiliza o campo das aprendizagens e dos conhecimentos, enquanto que o desenvolvimento territorial utiliza o campo de capacidades de agir ("capabilities" de acordo com Sen, 2003). A capacidade de mobilizar conhecimentos para um processo de ação é qualificada de competência (Zarifian, 2001). É por conseguinte este conceito que decidimos usar para guiar a análise. O seu interesse é abranger uma larga gama de conhecimentos: conhecimentos acadêmicos e conhecimentos práticos; conhecimentos técnicos, econômicos e institucionais; capacidades de agir ou refletir. No entanto, uma crítica frequentemente dirigida ao termo "competência" é o seu alcance individual e utilitarista (Bronckart, 2002). É por isso que é importante estender a perspectiva individual para estudar o que a UniCampo permitiu construir em termos de coletivo (conscientização, identidade e sentimento de pertença, aprendizagens coletivas, redes, organizações e instituições).

O desafio posto pelo doutorado é pensar nas ligações entre formação e desenvolvimento a través de um quadro teórico essencialmente econômico, disciplina da tese. Um primeiro olhar global pode ser dado pelas teorias da **economia da educação** (Gurgand, 2005), nomeadamente cruzada com as teorias do desenvolvimento: assim, as teorias de crescimento endógeno põem adiante o fato que a educação

determina a capacidade de transformação, inovação e adaptação à mudança dos indivíduos e das economias. Estas teorias permitem por conseguinte dar mais importância ao capital humano, em frente do capital econômico e técnico. A **economia do conhecimento** permite compreender melhor a construção/produção de conhecimento: formatando e estruturando conjuntos de dados brutos, é possível obter informações; seguidamente associando a informação à aprendizagem, o conhecimento é gerado (Foray, 2000). A reprodução de conhecimento aparece então muito mais complexa que a da informação, que só basta copiar. Esta teoria coloca por conseguinte o acento sobre as modalidades de produção dos conhecimentos. Estes conhecimentos podem aparecer como um conjunto de capacidades (Hatchuel et Weil, 1992): cognitivo (mobilização de métodos conhecidos e memorizáveis, resolução de enigmas, definição de uma tática); interativo (diálogo, supervisão, autonomia); maquinal (gesto, manipulação). Contudo, para realmente poder falar de competências, é necessário introduzir a noção de ação e de processos. É na **economia dos recursos humanos** (Rotillon, 2000) que conhecimento e processos de ação completam-se na análise. A construção destas competências segue varias etapas de aprendizagem (Rivoire, 2005): a informação torna-se conhecimento por um processo de assimilação; o conhecimento torna-se competência por um processo de aplicação; a competência torna-se desempenho numa progressão mensurável. Em um processo de melhoria de uma ação, a aprendizagem é inscrita naturalmente neste ciclo. Mas num processo educativo, é necessário permitir que este ciclo realize-se por completo, para realmente desenvolver competências (Perrenoud, 2004).

Nessa perspectiva, é preciso aplicar as aprendizagens em um contexto real para obter competências. Frente da necessidade de pensar além das únicas competências individuais, para considerar as dinâmicas coletivas surgindo do processo de formação, se pensou em considerar os vários níveis influenciados: no nível individual, é construído um **capital humano**; no nível do grupo, é construído um **capital social**; é no nível da instituição da formação, é construído um **capital institucional**. Pode-se considerar, do mesmo jeito que no nível individual acontece a transformação aprendizagem-competência na passagem a realidade, que uma transformação pode acontecer também ao nível do grupo e da instituição. O grupo de estudantes vira uma rede de atores engajadas no desenvolvimento territorial, e a instituição de formação pode virar uma instituição engajada com outras instituições para promover o desenvolvimento territorial.

Isso leva a aprofundar os conceitos de capital humano, social e institucional. Carneiro (2005) define de maneira larga o capital humano:

- Capital de conhecimentos: explorar problemas complexos e interdisciplinares.
- Capital imaginativo: favorecer a inovação e o espírito de empresa.
- Capital emocional: criação das condições de estabilidade emocional e de tranquilidade capazes de reter os atores em seu território.

O capital social é geralmente entendido como a densificação das redes comunitárias básicas. Ele pode se definir como um processo de ação coletiva que se funda em laços de proximidade, reciprocidade e confiança mútua e que podem ser traduzidas “em crescimento e geração de riquezas” (Duncan, 2003). Putnam explica as diferenças entre o desenvolvimento dos territórios pelo desempenho institucional das administrações, ligada à falta de capital social, definido como "o conjunto de características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas" (Putnam, 1996). Muitos trabalhos estudam o nível de capital social em relação ao desenvolvimento. Mais raro é analisar a constituição desse capital social (Rey-Valette, 2004).

O capital institucional é uma noção ainda pouco usada. Ela é utilizada nos documentos e guias da SDT/MDA (2005). Pode ser entendido como o valor contribuído por uma instituição formal no desenvolvimento territorial (a diferença do capital social que depende de redes mais informais). No entanto, vai ser preciso aprofundar esse aspecto ainda pouco visível nas correntes teóricas.

Referencial metodológico: avaliações de formações numa perspectiva territorial

Para construir um referencial metodológico ligando formação e desenvolvimento territorial, se pensa de imediato nas metodologias de avaliação. Dois tipos de referências têm uma relação com nosso assunto: as metodologias de avaliação de formações, e as metodologias de avaliação de impacto sobre o desenvolvimento territorial. As primeiras estão numa fase de reconstrução dos objetivos (Quintella, 2005), para se tornar mais processuais, numa perspectiva de aprendizagem coletiva entre alunos, professores e comunidade. As segundas estão sendo elaboradas junto ao conceito de desenvolvimento territorial, com base nas várias metodologias de avaliação de impactos de programas de desenvolvimento (Banco Mundial, 2004). Porém, metodologias combinando ambos aspectos, avaliando especificamente os impactos duma formação sobre o

desenvolvimento territorial, são difíceis de se encontrar. Por isso propomos construir nossa própria metodologia, usando reflexões de outras metodologias sobre os tipos de avaliação, os elementos a ser avaliados, e os indicadores a ser usados.

A respeito do **tipo de avaliação** a ser desenvolvido, nos parece uma evolução legítima, inserir a formação na comunidade (ou no território), tomando em conta as avaliações das várias partes: alunos, professores, pessoas da comunidade. A avaliação da UniCampo já foi começada de maneira processual, ao longo do processo de formação numa perspectiva de aprendizagem continuada. Nessa perspectiva de aprendizagem, é enfatizada a importância de metodologias participativas, por permitir aos atores uma melhor apropriação dos resultados da avaliação (Robinson, 1994).

É a respeito dos **elementos a serem avaliados** que se encontra a maior variabilidade de uma metodologia para outra. De maneira muito geral, definimos vários elementos que nos parecem importantes para avaliar o impacto da experiência da UniCampo na dinâmica de desenvolvimento territorial do Cariri: (1) a inserção da instituição de formação no território, (2) a inserção coletiva dos alunos através de redes, (3) a inserção individual dos alunos em redes territoriais, (4) os pesos individuais e coletivos dos projetos lançados pelos alunos no seguimento da formação, e (5) a construção de conhecimento novo.

Para avaliar cada elemento, usamos **critérios** avançados por várias metodologias: o sucesso atribuído pelos atores, a eficiência, a amplitude, etc.

Tabela 1: critérios de avaliação

Contribuição da UniCampo	Critérios
Inserção da instituição no território	Nível de estruturação do projeto de educação Capacidade de contribuir a construção do projeto de sociedade Papel na implementação desse projeto (lugar de educação, fórum de trocas de saberes, de discussão. Ex :Projeto do Centro de Formação do Cariri...)
Inserção coletiva no território (grupo, rede de alunos)	Participação na construção do Projeto Papel na implementação de projetos (expertise, rede, serviços) Nível de participação em fóruns Competências utilizadas Institucionalização
Inserção individual	Nível de participação Ações começadas Escala das ações Competências utilizadas Reconhecimento pela comunidade Motivações para começar novos projetos
Importância dos projetos	Impactos sobre as condições de vida Inserção nos mercados locais

Contribuição da UniCampo	Critérios
	Escala dos projetos Competências utilizadas Perenidade
Criação de novos saberes	Saberes criados Utilização pelos alunos Difusão: Utilização por terços

Ainda é preciso aprofundar muitos aspectos da avaliação, antes de definir os **indicadores** (quantitativos e qualitativos) que vão permitir medir cada critério.

Síntese dos elementos dos três quadros: primeiros passos na construção de um quadro

Depois de ter mostrado os elementos interessantes em cada componente (empírico, teórico e metodológico), é necessário tentar agrupar os componentes num quadro coerente. O quadro empírico mostrou a importância de ter um **projeto inserido na realidade**, a formação não sendo isolada, mas em relação com a sociedade, com o território. O quadro teórico aborda os **mecanismos** para passar das aprendizagens (na formação) as competências (na realidade), assim como permitiu definir três **níveis de transformação** (capital humano, social e institucional). E o quadro metodológico insistiu sobre a importância do **processual** (aprender no processo), e definiu vários elementos a ser considerados, assim como critérios para avaliar cada elemento.

Isso nos permite propor um quadro de análise com duas dimensões. Uma primeira dimensão distingue os níveis de formação de capital a ser considerados. Uma segunda dimensão caracteriza a passagem da formação a realidade (e os mecanismos de transformação), e as perspectivas de evolução (integrando a dimensão processual).

Tabela 2: quadro de referencia proposto

		Evolução no tempo		
		Características da formação	Passagem à realidade	Perspectivas, evolução possível
Nível de avaliação	Instituição (capital institucional)	Parceiros, escala Projeto de educação Princípios, objetivos	Relação às outras instituições presentes no território Relação ao projeto de sociedade/território	Institucionalização
	Grupo (capital social)	Educadores, educandos Relações, trocas, etc.	Relação às outras redes no território	Fortalecimento, ampliação da rede
	Indivíduo (capital humano)	Conhecimento, aprendizagem Condições (metodologia, pedagogia)	Competências aplicadas em projetos reais	Evolução possível das competências

Na nossa identificação de elementos interessantes, também foram destacados as perguntas e limites a ser aprofundadas. Esse quadro ainda precisa ser reforçado através de um aprofundamento da análise de outras experiências, dos diferentes conceitos usados, e das várias metodologias acessíveis. No entanto, pela articulação das duas dimensões (níveis influenciados pela formação) e momentos da formação, ele já permite formular algumas perguntas para orientar a pesquisa.

Uma leitura horizontal (dimensão dos momentos) permite focalizar a análise na construção de competências, por exemplo, através de perguntas:

- quais tipos de competências são usados pelos diferentes atores na implementação de projetos de desenvolvimento e nas negociações de políticas públicas territoriais?
- em que medida e como as competências foram construídas na UniCampo (itinerário pedagógico, papel das interações, papel da implicação em projetos)?
- evolução possível das competências: como as competências adquiridas são valorizadas seguidamente nos itinerários profissionais dos alunos?

Uma leitura vertical vai permitir para cada momento identificar as relações entre capital humano, social e institucional, para entender os mecanismos cruzados que permitem suas aparições, através de perguntas tais:

- As aprendizagens realizadas no nível individual permitem criar aprendizagens no nível coletivo? Através de quais mecanismos (convivência, trabalho em grupo, debates)?
- Quais são as relações entre a implicação individual, as ações de desenvolvimento territorial efetuadas em rede informal e o reforço da instituição de formação?

3. Primeiros resultados e pistas de reflexão

As entrevistas e reuniões de pesquisa ainda não foram todas realizadas. No entanto, através duma primeira observação e convivência com a experiência, já é possível destacar alguns resultados para discutir a pertinência do quadro de análise construído. Durante as entrevistas livres com atores do processo, três pontos focais aparecem: a qualidade das aprendizagens dos alunos, o sucesso da Associação dos

alunos, e as fraquezas da instituição de formação. Isso confirma a importância de considerar os impactos nesses três níveis.

Orgulho de ser camponês, crítica aos agrotóxicos e ao desmatamento, desejo de construir projetos nas comunidades: esses são alguns dos vários aprendizados citados pelos alunos. Isso revela um impacto positivo, mas a **passagem à realidade** não é tão fácil. Confrontados com problemas reais, é difícil não usar agrotóxicos ou não desmatar. Do mesmo jeito, passar da vontade de fazer um projeto a sua realização confronta o aluno com várias barreiras. Houve aprendizados na UniCampo, mas a fase de construção das competências nem sempre foi bem realizada. Atualmente, um monitoramento dos projetos dos alunos está sendo feito pela equipe pedagógica, tentando continuar a problematização na realidade, para ajudar estes alunos a encontrar, a partir dos aprendizados que fizeram na UniCampo, soluções adequadas. Isso revela a importância de considerar essa fase de transição no quadro de análise, para avaliar realmente a passagem dos aprendizados e competências.

Um dos sucessos incontestáveis da experiência da UniCampo é a **mobilização dos alunos através de uma associação** criada para ter mais peso nas decisões ligadas à formação. Mas a AAUC (Associação dos Alunos da UniCampo) ampliou sua ação, atuando em vários projetos engajados no território: mobilização social em assentamentos com o Projeto Dom Helder Camara, parceria com a EMBRAPA em um programa de experimentação de manejo da Caatinga, representação no Fórum Territorial promovido pela SDT, implicação na difusão de cisternas nos municípios do Cariri. No entanto, existem ainda várias fragilidades: dos trinta alunos da formação, somente a metade se implicaram realmente: os que eram mais próximos do “**projeto de sociedade**” proposto pela UniCampo. Isso confirma o interesse de analisar o projeto de educação em conjunto com o projeto de sociedade, e acrescentar com o projeto de cada indivíduo. Os alunos insistem muito nesse ponto: a seleção na entrada da formação deve estar mais focada, para atingir as pessoas que vão realmente querer se investir no desenvolvimento territorial. Isso levanta alguns pontos de reflexão: quais são os perfis que devem ser privilegiado? É possível detectar o potencial de uma pessoa antes da formação?

Um outro elemento muito discutido é a estrutura institucional que teve essa primeira formação: no início, para o lançamento do projeto, foi constituído um Conselho Deliberativo, juntando a equipe pedagógica, pessoas das prefeituras

interessadas, representantes dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais. Mas no decorrer do processo, esse Conselho foi um pouco esquecido, fragilizando a instituição dentro do Cariri. Agora que está sendo discutido a replicação para uma outra turma, a questão das parcerias surge de novo. Para ancorar a instituição na paisagem do Cariri, muitos são a favor duma parceria maior com as prefeituras (através das Secretarias de Educação ou Agricultura) e outras instituições de desenvolvimento (EMBRAPA, AS-PTA, PATAAC, etc.). Isso representa um desafio grande, pois seria realmente construir uma Universidade fora da Universidade: a UniCampo não seria mais vinculada a UFCG, mas ao território do Cariri, com sua diversidade de instituições. Nessa discussão “ideológica” é necessária também uma reflexão teórica: qual é a institucionalização que se quer nesse processo? Como dar perenidade a um processo como a UniCampo sem prendê-lo nos limites de uma instituição rígida? Nessa reflexão, pode ser importante ligar a formação do capital humano, social e institucional, para pensar como o capital humano e social contribuirão com o capital institucional.

Conclusão

Esse artigo apresenta alguns elementos de construção de um quadro de análise de uma pesquisa. No entanto, a reflexão aberta pode se revelar muito rica no futuro, tanto para a continuação da experiência da UniCampo, quanto para contribuir com as discussões sobre formações e desenvolvimento territorial em geral. Pretendemos a posteriori aplicar nosso quadro de análise a várias outras experiências de formação, para ampliar o debate. Mas como nos mostra a experiência da UniCampo, esse debate não pode ficar entre universitários, nem profissionais de ONG's. Ele precisa ser apropriado pelos próprios atores do território, para que eles se tornem portadores desses processos de formação em seus territórios .

Bibliografia

- ARGYRIS, C. 1995. **Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel**. Paris : InterÉditions.
- ARROYO, M.; FERNANDES, B. 1999. **A educação básica e o movimento social do campo** (n.º 2). Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Brasília.
- BANQUE MONDIALE, 2004. Suivi et évaluation: quelques outils, méthodes et approches. Banque, Mondiale, Washington. <http://www.worldbank.org/evaluation/>
- BENJAMIN, C.; CALDART, R. 2000. **Projeto popular e escolas do campo** (n.º 3). Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Brasília.

- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. 1977. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. Vozes, Petropolis.
- BRONCKART, J.-P. 2002. **Les conditions de construction des connaissances humaines. Le développement par les connaissances?**, Genève.
- CANIELLO, M.; TONNEAU, J-P; LEAL, F.; LIMA, J. 2003 **Projeto UniCampo: pela Universidade Camponesa**. Campina Grande, UFCG.
- CARNEIRO, 2006. **Nouveaux savoirs, nouvel apprentissage et création de valeur**. http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=7013&doclng=8&menuzone=0&focus=1
- DUNCAN, M. 2003. **O desenvolvimento territorial: o projeto do MDA**, in Tonneau et al "Desenvolvimento Territorial e Convivência com o Semi-Árido Brasileiro" - Experiências de Aprendizagem. Relatório Final. Embrapa semi arido. Petrolina 2003. 46 p.
- FLS/Contag-Sebrae. 2003. **Projeto de Fortalecimento de Localidades Rurais Desenvolvimento Territorial e Estratégias Inovadoras**. Brasília, FLS-Contag, 35 p.
- FORAY, D. 2000. **Economie de la connaissance**. Collection Repères, La Découverte.
- FREIRE, P. 1968. **Educação e conscientização: extencionismo rural**. Cuernavaca, México, CIDOC/Cuaderno 25.
- GURGAND, M. 2005. **Economie de l'éducation**. Collection Repères, La Découverte.
- HATCHUEL, A. et B. WEIL (1992). **L'expert et le système**. Paris, Economica.
- KOLLING, E.; NÉRY, I.; MOLINA, M. 1999. **Por uma educação básica do campo**. Fundação Universidade de Brasília.
- KOLLING, E.; CERIOLO, P.; CALDART, R. 2002. **Educação do campo: Identidade e políticas públicas** (n.º 4). Articulação Nacional por uma Educação do Campo, Brasília.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Secretaria de Educação Continuada, 2004. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB N°1 de 3 de abril de 2002. Brasília, Ministério da Educação.
- LABONTE, R. & LAVERACK, G. 2001. Capacity building in health promotion, Part 1: For whom? And for what purpose? *Critical Public Health*, 11 (2), 111-127.
- PERRENOUD, P. 2004. **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.
- PIAGET, J. - **La prise de conscience** - Paris : Presses Univ. de France, 1974. - 282 p.
- PUTNAM R., (1993a), avec R. Leonardi & R. Nanetti, Making democracy work – Civic traditions in modern Italy, Princeton University Press.
- PUTNAM R. (1993b), The prosperous community. Social capital and public life., *The American Prospect* 4(13):35-42, (www.prospect.org/print/V4/13/putnam-r.html)
- QUINTELLA BAPTISTA, N. 2005. **Avaliação – Instrumento e processo de crescimento**. In: Educação Rural e Sustentabilidade do Campo. MOC-BA, SERTA-PE, UEFS-BA, Feira de Santana, Brasil, 2ª edição.
- REY-VALETTE, H. 2004. **Politique de gouvernance et nouveaux enjeux pour le secteur informel en termes d'apprentissage collectif et de capital social**.
- RIVOIRE, G. 2004. **La compétence, résultat de la connaissance inscrite dans les processus**. http://solutions.journaldunet.com/0404/040423_chro_bpms.shtml.
- ROBINSON, M. 1994. **Avaliação Participativa de Impacto: Reflexões Provenientes**

- do trabalho de Campo.** Rio de Janeiro, AS-PTA.
- ROTILLON, S. 2000. **Economie des ressources humaines.** Repères, La Découverte.
- Sabourin E., Tonneau J.P., De Menezes M.A. 2004. **Is there a new peasant agriculture project? An analysis based on brazilian and french examples.** Acta agriculturae serbica. vol.9:n 17 : p. 19-32
- SDT/MDA, 2005. **Referências para uma Estratégia de Desenvolvimento Rural Sustentável no Brasil.** Série Documentos do SDT: número 1. Brasília.
- SEN, A. 2003. **Development as capability expansion.** In Fukuda-Parr et Shiva Kumar (éds) Readings in Human Development, Oxford University Press, p.3-17
- TONNEAU J P, SILVA P, VIEIRA C W, MENEZES E A, GAVIRIA L, 2003. **Desenvolvimento Territorial e Convivência com o Semi-Árido Brasileiro - Experiências de Aprendizagem.** Embrapa, FAO, FAGRO, Cirad, Anais do Seminário, Petrolina, Embrapa Semi-árido, 30 setembro de 2003.
- TONNEAU JP, DINIZ P, DUQUE G, SILVEIRA LM, SIDERSKI P, VON DER WEID JM, 2005. **Développement territorial au Nordeste du Brésil. Le lent apprentissage de la démocratie.**
- TONNEAU JP, 2006. **Eau et territoires : Quelles priorités pour la recherche?** Lyon, 9-10 janvier 2006, Sécheresse et développement territorial, Cemagref.
- UNICAMPO, 2004 : **A construção da Universidade Camponesa no Brasil,** UFCG, DVD.
- UNIVERSIDADE CAMPONESA NO BRASIL, Comité Executivo, 2003. **Carta Magna do projeto Universidade Camponesa no Brasil,** Campina Grande, UFCG, UFPE, CIRAD.
- VASCONCELOS, E. 2004. **O poder que brota da dor e da opressão: empowerment, sua história, teorias e estratégias.** Ed. Paulus, Rio de Janeiro.
- ZARIFIAN, Ph. 2001. **Le modèle de la compétence.** Paris : Éditions Liaisons.