

CONEXÃO LOCAL INTERUNIVERSITÁRIA
DIÁLOGO DE SABERES

RICARDO BRESLER

TATIANA L. SANDIM

FERNANDO BURGOS

VERONIKA PAULICS

(ORGANIZADORES)

CONEXÃO LOCAL INTERUNIVERSITÁRIA
DIÁLOGO DE SABERES

RICARDO BRESLER
TATIANA L. SANDIM
FERNANDO BURGOS
VERONIKA PAULICS
(ORGANIZADORES)

1º EDIÇÃO
SÃO PAULO
2014



O trabalho **Conexão Local Interuniversitária - Diálogo de Saberes** de Ricardo Bresler et al. está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional. Baseado no trabalho disponível em ceapg.fgv.br/conexaolocalinteruniversitaria.

Este livro foi editado com apoio da
**Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –
CAPES** – Brasil, no âmbito do projeto
“Conexão Local – Modalidade Interuniversitária”

Coordenação e edição de texto: **Veronika Paulics**

Capa, diagramação e impressão: Max Editora

Conexão local interuniversitária : diálogo de saberes /

Ricardo Bresler, Tatiana Lemos Sandim, Fernando Burgos e Veronika Paulics
(orgs.). – São Paulo : Programa de Gestão Pública e Cidadania, 2014.

144 p.

1. Estudantes universitários. 2. Pós-graduação. 3. Cooperação universitária.
4. Projeto Conexão Local Modalidade Interuniversitária. 5. Administração local. I.
Bresler, Ricardo. II. Sandim, Tatiana Lemos. III. Burgos, Fernando. V. Título. IV.
Paulics, Veronika.

CDU 378.225

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca
Karl A. Boedecker da Fundação Getulio Vargas - SP

O conteúdo deste livro pode ser acessado em
<http://ceapg.fgv.br/conexaolocalinteruniversitaria>

ISBN 978-85-87426-27-7

São Paulo, 2014

315 exemplares, distribuição gratuita

Coordenação

FGV-Eaesp

Centro de Estudos em Administração Pública e Governo

Comite de gestão

Ricardo Bresler

Mário Aquino Alves

Fernando Burgos

Peter Spink

Coordenadora Administrativa

Fabiana Paschoal Sanches de Moura

GVPesquisa

Prof. Thomaz Wood Jr. - Coordenador

Prof. Rafael Alcadipani da Silveira - Coordenador do PIP (Programa de Iniciação à Pesquisa)

Daniela Mansour Magalhães da Silveira - Analista de suporte acadêmico

Isolete Rogeski Vieira Barradas - Analista de suporte acadêmico

Coordenadores CLIU

Ana Íris Tomás Vasconcelos - UVA - CE

Bruno Lazzarotti Diniz Costa - FJP - MG

Enock da Silva Pessoa - UFAC

Fernando Burgos - FGV - Eaesp

Marco Antônio Teixeira - FGV - Eaesp

Marcus Vinicius Peinado Gomes - FGV - Eaesp

Maria Cecília Gomes Pereira - FGV - Eaesp

Melina Rombach - FGV - Eaesp

Patricia Laczynski de Souza - FGV - Eaesp

Peter Spink - FGV - Eaesp

Ricardo Bresler - FGV - Eaesp

Tatiana Lemos Sandim - FGV - Eaesp

Veronika Paulics - FGV - Eaesp

Sumário

Apresentação 07

Primeira parte

CLIU – aproximações a diálogos

Ricardo Bresler 17

O Programa Conexão Local Interuniversitário na Amazônia Sul Ocidental

Enock da Silva Pessoa 33

De “Mad Max” aos “Diários de Motocicleta”. O CLIU e a formação de administradores públicos na Escola de Governo

Bruno Lazzarotti Diniz Costa 49

A participação no CLIU – Uma visão do Curso de Administração da Universidade Estadual do Vale do Acaraú – CE

Ana Íris Tomás Vasconcelos 55

O CLIU e seus saberes

Peter Spink 61

Segunda parte

Operacionalização do CLIU

Fernando Burgos e Tatiana Lemos Sandim 77

Depoimentos 89

Resumo das experiências visitadas 117

Anexos

Anexo 1 - O que não se pode deixar de ver na visita de campo .. 135

**Anexo 2 - O que não se pode deixar fora do relatório de visita
de campo 137**

Anexo 3 - Lista de participantes do CLIU 139

Apresentação

O principal objetivo deste livro é registrar a experiência do projeto Conexão Local modalidade Interuniversitária (CLIU). A reunião de textos aqui apresentada procura sistematizar o processo de formação de estudantes de graduação e de pós graduação decorrente desta experiência e a aprendizagem institucional. Da mesma forma como os pesquisadores vão a campo para registrar as inúmeras experiências que buscam aprofundar a democracia e reduzir as desigualdades, de modo que outros possam aprender a partir delas, este relato pretende registrar um processo de modo que as pessoas interessadas possam compreender o que se viveu, os avanços e as dificuldades e aprofundar a experiência, reinventá-la, inspirar-se e criar outras tantas coisas que nos façam ampliar os olhares e as possibilidades de diálogo entre os tantos saberes que constituímos mundo.

Vivemos num país em que diferentes se encontram razoavelmente apartados, dos diferentes universos que pessoas de classes socioeconômicas distintas habitam, aos diferentes ethos de administradores e de administrados, pela ignorância mútua entre estudantes de graduação e de pós graduação, pela indiferença que muitos saberes e práticas universitárias mantêm em relação ao cotidiano da maior parte da população e a diversidade de saberes locais: muitas vezes parece que os grupos habitam ilhas diferentes e que o Brasil, longe de ser um território contínuo e articulado, nada mais é que um arquipélago desconexo. Enquanto atividade de pesquisa que visa complementar a formação de gestores e pesquisadores, o CLIU procurou intervir nesse cenário propiciando condições para que diferentes diálogos pudessem ser estabelecidos.

A partir da experiência do Projeto Conexão Local (CL), uma iniciativa do Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (Ceapg) da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV-Eaesp) e com os recursos disponibilizados pelo edital PROADM da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), concretizou-se o CLIU.

O objetivo do CLIU é aproximar estudantes das instituições envolvidas às diversas realidades brasileiras por intermédio de viagens de imersão que ocorrem no mês de julho de cada ano. Pretende-se favorecer o conhecimento prático de técnicas de gestão em regiões e contextos

os mais variados e complexos; incentivar atitudes mais humanas e colaborativas, visando a formação de futuros pesquisadores e administradores com uma consciência cidadã, pró-ativa e socialmente empreendedora; promover a troca de saberes entre graduação e pós graduação e entre estes estudantes e gestores públicos, comunidades, associações, empresários e técnicos locais e incentivar reflexões e discussões em torno de questões e realidades concretas.

Ao criar grupos mistos nos quais estudantes de graduação são supervisionados por alguém ligado aos programas de pós graduação, o projeto permite aos recém entrados no ensino superior conhecer quem já se iniciou na investigação há mais tempo e coloca potenciais futuros orientadores (muitos já desempenham a docência) em contato mais próximo, íntimo e intenso com jovens graduandos.

Em relação à formação dos estudantes de pós graduação, o objetivo com esse desenho de trabalho para os supervisores é o de possibilitar o exercício da orientação em toda a sua amplitude. Nos trabalhos de investigação pré-campo, o exercício é o de orientar o mapeamento das fontes de informação, a sistematização de dados, relatos e análises a respeito da experiência, do território e da temática a ser pesquisada, com o intuito de preparar para a pesquisa de campo. Durante a visita de campo, principalmente durante a primeira semana na qual a equipe toda encontra-se em campo, o supervisor tem a oportunidade de acompanhar as dificuldades, dúvidas e anseios dos jovens pesquisadores, orientando-os tanto em relação aos aspectos da pesquisa em si, quanto aos dilemas de ser pesquisador. No retorno da pesquisa de campo, o supervisor exercita o papel de orientador na fase monográfica, acompanhando e supervisionando a produção do relatório da dupla que acompanhou. Com essas atividades, o projeto pretende contribuir com a formação de novos professores-orientadores.

Outro objetivo do CLIU é desenvolver em conjunto com a Escola de Governo da Fundação João Pinheiro, EG-FJP, a Universidade Federal do Acre, UFAC e a Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA-CE, esta abordagem de pesquisa e de formação de gestores e pesquisadores no campo do desenvolvimento local. Além da contribuição na formação dos jovens estudantes da graduação que foram selecionados para participar dessa atividade, esperamos ter contribuído, mesmo que indiretamente,

para o fortalecimento das práticas de investigação e de formação comprometidas com os saberes e o desenvolvimento local nos contextos da FGV-Eaespp, da EG-FJP, da UFAC e da UVA-CE.

Resultados

Foram formadas 19 equipes interuniversitárias que tiveram como destino sete estados nas regiões sudeste, norte e nordeste do Brasil e contou com a participação de 38 alunos da graduação e 25 de pós-graduação, sendo 32 alunos da FGV, 12 da EG-FJP, 13 da UFAC e 6 da UVA-CE. Foram envolvidos ainda, quatro docentes da UVA-CE nas atividades de supervisão e outros vários docentes e pesquisadores experientes das quatro instituições participantes que garantiram os mais diversos recursos para apoiar o projeto.

Além disso, foram formados quatro mestres (uma pela Fundação João Pinheiro e três pela Fundação Getúlio Vargas) e uma doutora, no curso de Administração Pública e Governo/FGV com as bolsas disponibilizadas pelo Edital da CAPES. Outros dois mestrandos e duas doutorandas integraram o projeto como bolsistas durante um período de suas formações acadêmicas.

Em relação às produções acadêmicas, foram cinco artigos em periódicos e seis artigos apresentados em Congressos. Além disso, foram defendidas quatro dissertações e três teses pelos alunos-supervisores.

Resultados indiretos relacionados à execução deste projeto também precisam ser destacados. Em 2011, o aluno da UFAC participante do CLIU em 2009 foi aprovado no programa de Doutorado Internacional da UFPA. Em 2011, a Universidade do Vale do Acaraú, incluiu em sua nova grade curricular do curso de administração, duas disciplinas relacionadas à área pública (Administração Pública e Desenvolvimento e Cooperativas e Associações). No mesmo ano, o aluno participante do CLIU por esta IES, foi aprovado no Mestrado em Administração na UFBA. E, em 2013, foi aprovada no processo seletivo do Programa de Mestrado e Doutorado em Administração Pública e Governo da FGV-SP, uma doutoranda egressa da FJP-MG, participante do CLIU enquanto supervisora de equipe em 2010. O novo Curso de Graduação em

Administração Pública (CGAP) da FGV-Eaes, inspirado pelo CL e pelo CLIU, implantou quatro atividades novas em sua grade curricular: dois diferentes modelos de “Imersão Profissional” (no “Governo Federal” e em “Contexto Subnacional”) e duas modalidades de “Conexão” (o “Local” e o “Internacional Sul

Em outubro de 2014, ocorreu na FGV-Eaes uma atividade denominada “Imersão Urbana” na programação da Jornada de Administração Pública, a JAP. Esse evento, organizado pelos alunos, pela primeira vez proporcionou aos graduandos a oportunidade de visitar uma experiência de política pública em atividade e interagir diretamente com os responsáveis e, em alguns casos, com as pessoas atendidas. Os alunos foram em equipes, supervisionadas por pós graduandos, na maior parte delas. As exceções foram dois participantes do CLIU em anos anteriores, que também atuaram como supervisores. A duração da imersão variou de três a seis horas e, ao final, foi preparado um espaço para a troca de impressões e experiências.

Este livro – diálogo de saberes

Na primeira parte deste livro, cinco artigos buscam apresentar reflexões sobre o CLIU desde o ponto de vista de seus coordenadores.

No primeiro capítulo, Ricardo Bresler procura registrar o contexto no qual o Projeto Conexão Local – Modalidade Interuniversitária (CLIU) foi criado, seus interlocutores na história e no campo dos Estudos Organizacionais, da Gestão Pública e do Desenvolvimento Local, além das implicações dentro da FGV-Eaes. Para isso busca resgatar a história e a pré-história do Projeto a fim de realçar seus objetivos, especificidades no campo da Administração, bem como os desafios que se fizeram e permanecem presentes.

Nos segundo, terceiro e quarto capítulos, os professores Enock da Silva Pessoa da UFAC, Bruno Lazzarotti Diniz Costa da EG-FJP e Ana Íris Tomás Vasconcelos da UVA-CE, respectivamente, abordam o significado do CLIU para as instituições parceiras. A ordem de entrada dos textos acompanha a cronologia do estabelecimento das parcerias para consolidação do CLIU.

Em seguida, no capítulo cinco, artigo de Peter Spink conecta a experiência do CLIU ao Programa de Introdução à Pesquisa FGV-Eaespe e o Programa Gestão Pública e Cidadania, apontando elementos que estas três atividades trazem para a discussão sobre saberes e conhecimentos. O artigo chama a atenção para o papel de experiências como o CLIU que buscam estar *abertas* para os saberes oriundos de práticas inovadoras, que escutam atores sociais diferentes, são sensíveis para as questões da atualidade na formulação de pesquisas, e trazem estas contribuições para dentro das universidades.

A segunda parte do livro está composta por três capítulos. No primeiro capítulo, Fernando Burgos e Tatiana Sandim descrevem a operacionalização do CLIU, ou seja, o processo de cada um dos ciclos, contemplando questões como funcionamento, como e por que selecionar casos e estudantes, formação em pesquisa de campo, “dicas” e metodologia para elaboração do relatório, etc.

Em seguida, há um capítulo com uma série de depoimentos de graduandos e pós graduandos que participaram do CLIU na condição de estudantes e ou supervisores. A partir dos depoimentos enviados destacamos alguns trechos buscando uma síntese, uma vez que alguns depoimentos eram muito extensos, ainda que aquém do que acreditamos tenham sido as oportunidades de aprendizagem dos envolvidos. As sínteses buscam apresentar os diversos aspectos que consideramos relevantes, interessantes e inspiradores do ponto de vista de quem participou do CLIU.

Também nesta parte são apresentados resumos das experiências visitadas ao longo dos ciclos do CLIU.

Assim como os depoimentos foram editados, as experiências são apresentadas apenas em uma versão resumida para que coubessem no livro. Ao mesmo tempo que fizemos recortes, reconhecemos o valor das versões originais pois entendemos que os saberes e aprendizados envolvidos são múltiplos e permitem incontáveis leituras. Nesse sentido, a fim de permitir o acesso às versões integrais, tanto dos depoimentos quanto dos relatórios de visita de campo, criamos um espaço eletrônico (<http://ceapg.fgv.br/conexaolocalinteruniversitaria>) no qual podem ser acessados os textos na íntegra.

Um dos maiores desafios ao organizar esse livro foi como incorporar tantos saberes, olhares, interesses, interpretações. O CLIU proporciona aprendizagens inimagináveis e que muitos gostariam de expressar em muitas e muitas páginas. E sempre pedimos concisão: nos relatórios, nos depoimentos, nas apresentações. Neste sentido, também nós buscamos a concisão, a mesma que procurávamos transmitir aos estudantes envolvidos, sem deixar de fazer referência ao que seja importante. Assim, concisamente, estão expressas no anexo as diretrizes para a pesquisa de campo e para a monografia. Nos anexos, também trazemos a lista de todos os participantes de todas as edições do CLIU, de acordo com ano, experiência visitada, nome e instituição à qual estão vinculados os estudantes.

Esperamos que este apanhado geral e as reflexões registradas por quem de alguma maneira participou deste projeto inspire quem busca caminhos que ampliem o diálogo entre pessoas que vivem realidades distintas em seu cotidiano, todas ricas e múltiplas e bonitas. Reconhecer a legitimidade de distintos saberes, olhares, vozes, desejos e interesses é, na nossa visão, passo essencial para o aprofundamento democrático que pode ser alcançado por meio de uma gestão mediadora de interesses.

Agradecimentos

Agradecemos a todas as pesquisadoras e todos os pesquisadores do Ceapq que idealizaram o Projeto Conexão Local, a partir do qual pudemos criar o CLIU.

Agradecimento a Maria Ronízia Gonçalves, a Enock Pessoa e Priscila Costa Silva que, mesmo antes da existência de um projeto conjunto, confiaram na equipe da FGV-Eaes e sempre ofereceram todo apoio e acolhida às diversas equipes que passaram pelo Acre.

Agradecemos a todos os pesquisadores e estudantes envolvidos diretamente no CLIU. Agradecemos especialmente às equipes das universidades parceiras Ana Iris Tomás Vasconcelos, Bruno Lazzarotti Diniz Costa e Enock da Silva Pessoa, que sempre confiaram no nosso trabalho e acreditaram no CLIU. Na EG-FJP agradecemos também a Reginaldo Pinto Nogueira Júnior e à GERI - Gerência de Extensão e Relações Internacionais que auxilia no processo seletivo dos alunos.

Agradecemos a Marcus Vinicius Peinado Gomes, Maria Cecília Gomes Pereira e Melina Rombach que em diferentes momentos assumiram e operacionalizaram o CLIU de forma muito carinhosa e entusiasmada.

Nosso especial agradecimento a Isolete Rogeski Vieira Barradas, Daniela Mansour Magalhães da Silveira e Fabiana Paschoal Sanches de Moura, que com imensurável carinho e competência garantiram o apoio administrativo e que foi gigantesco diante dos desafios logísticos da nossa empreita: são as nossas verdadeiras professoras de administração.

Agradecemos à CAPES e à FGV-Eaesp pelos recursos aprovados. Na CAPES, destacamos nosso especial agradecimento a Flavia da Cunha Menezes Ferreira e Ana Lúcia Araújo Gonçalves que nos acompanharam mais de perto com muita competência. Na FGV-Eaesp, destacamos nosso especial agradecimento a Maria José Tonelli, pelo apoio da diretoria, a Rafael Alcadipani da Silveira, pelo apoio no GVpesquisa, e, no nosso Ceapg, a Marco Antônio Teixeira pela contribuição nas nossas atividades de preparação, a todos os membros do Colegiado pelo perene suporte, a Peter Spink e a Mario Aquino Alves, por todo apoio e, principalmente, por serem sempre fonte de inspiração.

Agradecemos, mesmo sem saber como retribuir, os parceiros das experiências visitadas, gestores e técnicos, oriundos de governos subnacionais e de organizações não governamentais, além das pessoas (frequentemente denominadas “público alvo” dos programas), resultando em milhares de pessoas que disponibilizaram seu precioso tempo e seu inestimável saber para compartilhar com nossos estudantes, pessoas que sempre estiveram dispostos a nos receber e compreenderam a importância deste programa para a formação de estudantes de administração pública, administração de empresas e ciências sociais mais comprometidos com a transformação do Brasil e do mundo num lugar mais justo. Muito obrigado a todas e a todos!

PRIMEIRA PARTE

CLIU – aproximações a diálogos

Ricardo Bresler¹

Oi.

O objetivo deste capítulo é registrar o contexto no qual o Projeto Conexão Local–Modalidade Interuniversitária (CLIU) foi criado, seus interlocutores na história e no campo dos Estudos Organizacionais, da Gestão Pública e do Desenvolvimento Local, além das implicações dentro da FGV-Eaesp. Para isso procuro resgatar história e pré-história do Projeto a fim de realçar seus objetivos, especificidades no campo da Administração, bem como os desafios que se fizeram e permanecem presentes.

O CLIU visa promover diálogos que favoreçam uma gestão pública que fomenta os direitos (SPINK, 2000) e combata as inequidades nacionais.

Ao longo de sua trajetória, o CLIU fez isso ao possibilitar diferentes diálogos entre academia e governos subnacionais, entre diversas realidades nacionais, entre estudantes de graduação e de pós graduação, entre diferentes instituições de ensino superior, formando uma rede de pesquisa que incentiva práticas de desenvolvimento local comprometidas com o aprofundamento da democracia.

Efetivar diálogos é, muitas vezes, um desafio hercúleo e retomarei isso adiante. Agora, é mais pertinente abordar a trajetória, ou parodiando uma pergunta que tantas vezes fizemos aos estudantes que se candidatavam a uma vaga no processo seletivo do CLIU: como chegamos aqui?

Nos processos de seleção brincávamos que não seria uma resposta válida dizer que tinha sido “de metrô” ou “a pé” ou “de ônibus”, em geral começávamos assim para descontrair um momento potencialmente tenso e porque queríamos iniciar um vínculo no qual o estudante se sentisse à vontade conosco, aceitasse o convite de nos contar um pouco de sua trajetória para que, assim, pudéssemos entender como havia se interessado pela nossa proposta.

¹ Pesquisador, membro do Comitê de Gestão e do Colegiado do Ceapg.

Nada surge do nada e entendemos que o CLIU tem sua pré-história no campo dos estudos organizacionais, sendo nossa principal referência a abordagem sociotécnica desenvolvida pelos pesquisadores do Instituto Tavistock na década de 1950 (TRIST, HIGGING, MURRAY e POLLOCK, 1963; SPINK, 2003).

O campo da administração não é, ao pé da letra, um campo estritamente acadêmico ou científico (tal qual podemos entender a química, a psicologia, a matemática...) e nos parece mais adequado entender a administração como uma ação e o espaço organizacional como um espaço privilegiado de análise, no qual diferentes disciplinas e ciências podem dialogar a fim de contribuir para que aprofundemos nossa compreensão acerca deste espaço, de seus múltiplos diagnósticos e de suas incomensuráveis consequências intra e extra-organizacionais.

Essa, contudo, não é a percepção hegemônica nem têm espaço significativo nas diferentes versões da história da administração ou das “teorias” da administração. Ao que tudo indica, o primeiro texto que direta e claramente focou a administração foi escrito por Woodrow Wilson na década de 1880. Apesar disso, nossa memória coletiva reiteradamente remete a Taylor (que começou a publicar em 1894) a autoria da primeira obra da administração, em 1911. Na visão de Taylor, Ford e tantos outros caberia à administração a responsabilidade de encontrar a melhor forma de fazer o trabalho ocorrer, cabendo aos trabalhadores seguir as ordens e se submeter às sanções ou recompensas que a administração lhes imponha. De forma geral, há um consenso quanto a isso na história do pensamento administrativo bem como quanto a uma vertente que, décadas depois, tornou-se popular e que associamos às pesquisas realizadas em Hawthorne, por meio das quais o ser humano deixava de ser visto exclusivamente como averso ao trabalho e totalmente mobilizado pelos incentivos (e punições) econômicos: seria um ser psicossocial, detentor de desejos, interesses e vontades próprias. No campo do pensamento administrativo estava criada uma bipolaridade que prevalece até os dias de hoje.

A pesquisa desenvolvida pelo Instituto Tavistock junto aos mineiros da aldeia de Chopwell, possíveis dentre outras coisas pelo diálogo entre Eric Trist e Ken Bamforth (SPINK, 2003), introduziram uma nova abordagem para se compreender a prática administrativa e o campo organizacional.

Nesta perspectiva, as organizações eram resultado indissolúvel de seus fatores técnicos (o planejamento, as normas, a tecnologia e as estruturas, por exemplo) e sociais (as pessoas, seus processos individuais, grupais e coletivos, por exemplo), revelando que não existe uma melhor forma absoluta de se administrar. Em vez disso, os pesquisadores destacaram as escolhas organizacionais: nas organizações, sempre temos opções e temos que lidar com as consequências oriundas das escolhas que fazemos, e que, por sua vez, têm implicações psicológicas, sociais e econômicas.

Entendo que a gestão enquanto uma prática diz respeito aos meios, aos fins e às escolhas. Para o que nos interessa aqui, as pesquisas de Tavistock trazem uma provocação que permite refletir em duas direções (que adianto aqui para retomar mais adiante).

A primeira é em relação aos meios e fins da gestão, que analogamente podemos relacionar com o diagnóstico que Amartya Sen fez para construir sua proposição de “Desenvolvimento como Liberdade”. Neste diagnóstico, Sen destaca que o ser humano desempenha um duplo papel, como criador e beneficiário de riqueza que, apesar desse duplo papel, acabava majoritariamente sendo exclusivamente produtor para uma apropriação alheia do valor criado (SEN, 1993). No pensamento (e principalmente na prática) administrativo este reducionismo é o mesmo que encontramos propagado pela visão clássica que perdura até os dias de hoje se entendermos esse modelo como um tipo de “gestão de gabinete” - por meio do CLIU procuramos sempre promover a contraposição a essa visão hegemônica aportando uma visão de “gestão como mediadora de interesses”, que possibilita a integração do duplo papel do ser humano na visão de Sen.

E a segunda em relação às opções para a escolha organizacional: a postura tecnocrática da administração (ou a gestão de gabinete) pressupõe “os trabalhadores” como diferente e não semelhante, uma vez que não o reconhece como detentor de saberes. Nessa situação, não existe a possibilidade de se contemplar diálogos, uma vez que o “outro” é fantasiado (e frequentemente representaria uma ameaça): só me interessaria enquanto meio de satisfazer meus interesses. Por meio do CLIU procuramos subverter a perversidade desta prática.

A Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV-Eaes), como todas as organizações, é plural

e engendra diferentes visões acerca do espaço organizacional e das práticas administrativas que fomenta, seja por meio da formação de seus estudantes, seja por meio das pesquisas que realiza, das assessorias que presta ou dos parceiros aos quais se vincula. Nesse sentido, nosso foco, aqui, é o Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (Ceapg) da FGV-Eaesg, responsável direto pela criação do Projeto CLIU.

A história do CLIU é indissociável do Programa Gestão Pública e Cidadania (GPC)² que o Ceapg organizou entre 1996 e 2005. Nestes dez anos, pudemos conhecer e aprender com as práticas de gestão efetivadas pelos mais de oito mil governos subnacionais que registraram suas práticas em nosso banco de dados. Inúmeros foram os nossos aprendizados e os desdobramentos deste Programa. Para o surgimento do CLIU, a experiência das Escolas Família Agrícola e, mais especificamente, o caso de Turmalina, MG (LACZYNSKI, 2000) foi determinante. As EFAs adotam a Pedagogia de Alternância e isso resumidamente quer dizer que alternam os meios e conteúdos a serem trabalhados pela escola para favorecer o aprendizado de seus estudantes, que ora têm a possibilidade de aprender no estabelecimento escolar *stricto sensu* (com seus professores, conteúdos e objetivos oficiais, normas e hierarquias estabelecidas), ora têm a possibilidade de aprender nos espaços socioprodutivos do seu contexto (no caso de Turmalina, as pequenas propriedades agrícolas familiares).

Desde o primeiro contato que nós, um grupo do Ceapg, tivemos com essa experiência (e posteriormente com outras experiências em territórios rurais ou geridas por organizações próprias dos povos indígenas), fomos seduzidos pelo desafio de incorporar essa alternância como mais um meio que pudesse contribuir no processo de formação de nossos estudantes. Esse desejo era ainda mais intenso por nos dedicarmos a formar gestores inseridos em um macro contexto que favorecia uma abordagem tecnocrática da administração (ou o que aqui passarei a denominar de “gestão de gabinete”).

² O Programa Gestão Pública e Cidadania foi criado em 1996 como iniciativa conjunta da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo e da Fundação Ford. O objetivo do Programa foi de identificar, analisar e disseminar práticas inovadoras dos governos subnacionais brasileiros (Estados Municípios e Povos Indígenas) direcionadas ao fortalecimento da cidadania e a melhoria da qualidade de vida coletiva. No capítulo 5 deste livro, Peter Spink retoma o vínculo entre este Programa e o CLIU.

Uma parte de nossos estudantes, seja por um senso de superioridade que sentiam decorrente do fato de terem sido bem sucedidos num processo seletivo extremamente competitivo, ou por já trazerem esse sentimento desde suas famílias e contextos sociais, ou ainda por conta da abordagem adotada por muitos dos docentes, ou por um universo que exalta o triunfo individual e sobrevaloriza os méritos da genialidade de um ou de outro, ou, mesmo, por receio de se contrapor a essas visões hegemônicas, ou seja ainda pela combinação de todos estes fatores e independentemente da causa, o fato é que observamos com frequência que uma parcela dos estudantes que ingressam na FGV-Eaespp demonstram uma alta predisposição a se identificarem com a visão de “gabinete”. E até então confrontávamos a visão tecnocrática da administração usando os meios pelos quais essa mesma visão havia sido construída e estabelecido, ou seja, a retórica por meio de aulas (fossem preleções ou dinâmicas de grupo ou qualquer outro meio) em salas de aula de uma das mais renomadas instituições de ensino superior do País. Alternar os meios de ensino-aprendizado ofereceria a possibilidade de expormos nossos estudantes a contextos distintos e distantes do seu dia a dia.

É importante destacar também o fato de que uma parte significativa dos graduandos da FGV-Eaespp é oriunda de famílias que os privaram de um contato com a diversidade que constitui a realidade brasileira. Esta privação é motivada por uma suposta proteção (a situação de insegurança), por estratégia profissional (a formação de redes), por estratégia de preservação patrimonial (o mercado matrimonial) e, sendo isso mais ou menos consciente, resulta em geral na consolidação de um “aquário” no qual os jovens permanecem mesmo ao entrar no mundo adulto. Esta era uma situação que queríamos confrontar.

Com os aprendizados que tivemos nos governos locais visitados pelo GPC, junto com as possibilidades que a Pedagogia de Alternância apontava, olhávamos para o exitoso trabalho da Coordenadoria de Relações Internacionais (CRI) da FGV-Eaespp com admiração e inveja: se éramos capazes de propiciar para nossos estudantes meios de aprendizagem em contextos internacionais, por que não o fazer em relação às diferentes realidades que encontrávamos no próprio Brasil? Essa inquietação era alimentada pela rede de contatos que pouco a pouco fomos estreitando com centenas de gestores que conhecemos por meio dos ciclos anuais do GPC.

Desde o início do GPC, utilizávamos as experiências do banco de dados em sala de aula e elas se mostraram uma excelente biblioteca da qual professores e estudantes podíamos dispor para aprimorar nosso aprendizado. Em muitas ocasiões, turmas inteiras de estudantes foram (e continuam sendo) levadas a visitar as experiências efetivadas nas nossas proximidades e que permitiam uma visita que não ocupasse mais de um período do dia.

Conforme amadurecíamos este desejo de propiciar meios que permitissem aos estudantes conhecer *in loco* e mais prolongadamente como as diversas organizações de governos subnacionais enfrentavam seus próprios desafios, o contato com essa biblioteca (que o banco de dados do GPC representa) mostrou-se útil também no sentido de que muitos estudantes passaram a nos pressionar para efetivarmos um projeto como o CLIU. Foi desta forma que um grupo de quatro calouras, ao encerrar seu primeiro semestre de aulas, por meio da ponte que criamos com gestores do Governo do Amapá, que trabalhavam num escritório de representação em São Paulo, organizaram-se e, com recursos próprios, realizaram uma visita durante as férias. Voltaram entusiasmadas com o que aprenderam, permitiram que aprendêssemos com os desafios logísticos e dêsemos mais um passo na certeza de que esse era um caminho importante e viável. Depois disso, mais duas experiências pioneiras (Bresler, Spink, Burgos e Aquino Alves, 2008), nas quais fomos sendo mais proativos na organização, fortaleceram os argumentos de criação do Projeto Conexão Local (CL) em 2005, e que foi incorporado às atividades do Programa de Iniciação à Pesquisa (PIP) do GVpesquisa³. Posteriormente, dentro do CL, nasceu o CLIU.

Apesar do CL ter tido sua primeira edição em 2005, lembro que nossas primeiras conversas começaram em 2000. Recentemente encontrei um arquivo de proposição do projeto, apresentado à diretoria da Eaesp datado de 2002 (CAMAROTTI, FARAH, BRESLER E SPINK, 2002). Rer ler esse documento permite refletir sobre as alterações que foram ocorrendo ao longo do tempo e o que foi mantido desde o início.

³ O PIP é o programa “guarda-chuva” no qual são geridos, além do Conexão Local, o programa de Bolsas de Residência para os graduandos trabalharem nos vários Centros de Pesquisa da FGV-Eaesp e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Pesquisa (PIBIC), este com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O surgimento, os objetivos e os meios do CL já foram sistematizados em outro lugar (BRESLER, SPINK, BURGOS e AQUINO ALVES, 2008) e aqui destaco somente aspectos que consideramos fundamentais para a experiência do CLIU.

Desde o princípio a ideia era trabalharmos com duplas de graduandos porque do nosso ponto de vista grandes grupos não propiciavam condições favoráveis à interação mais profunda: nas ocasiões em que uma turma inteira (aproximadamente 50 estudantes) visitava alguma experiência, frequentemente o interlocutor que nos recepcionava estabelecia uma relação mais intensa com o professor que acompanhava o grupo, ao mesmo tempo que alguns estudantes se isentavam da possibilidade de interação tornando-se anônimos no meio do seu grupo. Se, por um lado, um grupo grande não favorecia o aprendizado individual, descartávamos a possibilidade de pesquisas de campo realizadas por um graduando individualmente porque não teria com quem dialogar mais profundamente em relação ao que estava pesquisando. Além disso, não teria com quem compartilhar tudo o que uma visita dessas propicia também nos momentos extra pesquisa⁴.

Para supervisionar as duplas, no início escolhemos alguns docentes cujo perfil e histórico mostravam boa abertura para o diálogo e vínculo com os estudantes, além de serem comprometidos com o desenvolvimento local efetivado pelos governos subnacionais. Apesar do entusiasmo de muitos docentes com esse formato, percebemos que poderíamos aprimorar as equipes aproveitando o potencial de pós graduandos para desempenhar o papel de supervisão o que ampliaria o foco do programa não se restringindo à formação dos estudantes de graduação. Além disso, o mesmo status (estudantes), a maior proximidade geracional (na maior parte dos casos) e, principalmente, o contato com estudantes do doutorado ou mestrado poderia abrir perspectivas interessantes para que alguns graduandos vislumbrassem a possibilidade de seguir sua formação na pós graduação. Desde então, as equipes do CL passaram a ser compostas por dois graduandos e um supervisor vinculado aos (ou titulado nos) programas da pós graduação da FGV-Eaesp.

⁴ Em algumas ocasiões fomos indagados porque não trios? No fundo nunca consideramos efetivamente um trio como uma opção em função do potencial terceiro excluído que esses arranjos muitas vezes implicam.

Levando em conta que o papel de um professor-pesquisador que os programas de pós graduação visam formar implica trabalhos complementares de docência, pesquisa e orientação, entendíamos que o processo de desenvolvimento de uma dissertação e ou uma tese, com supervisão de um orientador, já propicia o aprimoramento em pesquisa. Além disso, para o aprendizado de docência já existiam diversas atividades, como o Estágio de Docência, por exemplo. A orientação, no entanto, é uma parte do trabalho que a maioria de nós aprende por conta própria. Assim essa mudança de perfil do supervisor do CL (de professores para pós-graduandos) buscou também criar uma alternativa de aprendizagem do ofício de orientação de forma supervisionada.

A partir da opção pelos pós graduandos como supervisores, a coordenação do projeto passou a focar o contato com eles que, por sua vez, assumiriam a condução dos trabalhos junto aos graduandos. Garantimos um mínimo de atividades que reunissem todos os participantes, de forma que não se perdesse o espírito comum ao grupo, mas de maneira que os supervisores pudessem dedicar tempo e atenção aos graduandos para se prepararem para as especificidades da cada pesquisa de campo. Essencial aqui foi a simplicidade e clareza com que Veronika Paulics condensou os princípios e orientações básicas para a visita e para a monografia, nos textos “o que não dá para deixar de ver” e “o que não dá para ficar de fora do relatório” (nos anexos deste livro), conseguindo colocar esse conteúdo em uma única página que trata das diretrizes básicas, propiciando a liberdade de olhar e interpretar o que se está pesquisando ou o que se está descobrindo.

O nascimento do CLIU

O CLIU nasceu nesse contexto e formato do CL, como uma resposta rápida a um imprevisto. Na edição de 2008 fomos procurados por um estudante, que havíamos selecionado e estava se preparando para a visita de campo, que naquele momento estava impossibilitado de fazer a viagem pelo projeto. Naquele ano, havíamos promovido algumas alterações nos processos de recrutamento, seleção e preparação dos graduandos, o que complicou o problema gerado por esse imprevisto. Dentre essas mudanças cabe destacar que uniformizamos o processo seletivo (eu e Fernando Burgos realizamos juntos todas as atividades da seleção) a fim

de avaliarmos não só o potencial de aprendizado dos estudantes em relação aos propósitos do projeto, mas também a capacidade dos graduandos de suportarem os desafios e privações que as três semanas de campo impõem. Nesse sentido não tínhamos identificado qualquer candidato que pudéssemos considerar como em uma hipotética lista de espera (a partir daquele ano, sempre que possível deixamos um ou mais estudantes nessa situação de “lista de espera” ou “suplência”). As alternativas que vislumbrávamos não se mostravam satisfatórias: cancelar a visita e incorporar a graduanda (que faria dupla com o estudante que não podia participar) em outra equipe não era pertinente pelos riscos do terceiro excluído; convidar um graduando que já tinha realizado o CL para completar essa dupla era inadequado porque verticalizaria a relação da dupla (seria mais experiente nessa tarefa), cancelar pura e simplesmente essa equipe era indesejável dados o potencial e engajamento da graduanda que estava sem parceiro. Foi nesse dilema que reafirmamos que se o CL visa estabelecer diálogos e se não tínhamos alternativa dentro da FGV-Eaes, por que não incorporarmos um estudante de outra universidade? A equipe desfalcada iria visitar o Projeto Casa Rosa Mulher, iniciativa da Prefeitura de Rio Branco (AC). Assim, por meio de uma rede de contatos, chegamos ao Prof. Enock Pessoa, da UFAC, a quem ainda não conhecíamos⁵, que prontamente se dispôs a nos ajudar efetuando em tempo recorde um processo seletivo que escolheu uma graduanda da UFAC para compor a dupla com graduanda da FGV-Eaes. Sem que soubéssemos naquele momento, estava criada ali, no improviso, a dupla pioneira da Modalidade Interuniversitária do Conexão Local.

No final deste mesmo ano, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou o primeiro edital do PROADM. Pelo que visava esse edital, uma vez que o Conexão permitia contribuir com a formação de pós graduandos no ofício de supervisor-orientador e pelo potencial de formação de uma rede de pesquisa, juntos com o professor Enock da Silva Pessoa da Universidade Federal do Acre (UFAC), com a professora Ana Iris Tomás Vasconcelos da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) e com o professor Bruno Lazzarotti Diniz Costa da Escola de Governo da Fundação João Pinheiro do Governo de Minas

⁵ Novamente agradecemos a Maria Ronizia Gonçalves por ter feito essa ponte, permitindo nascer o CLIU.

Gerais (EG/FJP), preparamos e submetemos à CAPES o projeto CLIU. Felizmente fomos aprovados e contemplados com os recursos da CAPES que permitiram bolsas para os pós graduandos envolvidos com o CLIU e, principalmente, financiaram as despesas das pesquisas de campo de nossos parceiros (o GVpesquisa custeou as despesas dos estudantes da FGV-Eaes), as despesas dos deslocamentos para as reuniões de preparação e de apresentação final das equipes, além dos recursos necessários para a concretização deste livro que registra e sistematiza a experiência do CLIU.

No decorrer do financiamento da CAPES, promovemos algumas alterações em relação à experiência pioneira. A primeira delas foi optar por um “território neutro” a ser visitado, ou seja, a dupla visitaria um projeto em uma Unidade da Federação que não fosse uma das duas nas quais os estudantes realizassem a sua graduação pois isso trazia uma assimetria para a dinâmica da dupla, um pertencendo mais ao lugar do que o outro, tal qual a graduanda da FGV-Eaes era “estrangeira” ao visitar a Casa Rosa Mulher e a graduanda da UFAC era “da casa”, tinha amigos e familiares no seu contato cotidiano. Nesse sentido, nossas pioneiras foram prejudicadas e a graduanda da UFAC foi privada de realizar uma visita de campo num território que para ela fosse novo.

O CLIU começou também com o propósito de ampliarmos a identificação de experiências a serem visitadas, uma vez que cada parceiro passaria a prospectar experiências que seriam visitadas em sua Unidade da Federação por uma equipe composta por estudantes da FGV-Eaes e de outra instituição parceira.

Além disso, reconhecemos que a existência de um supervisor único, oriundo da pós graduação da FGV-Eaes, gerava ainda outra assimetria na formação das equipes. Realocamos algumas despesas e assim instituímos a dupla supervisão, e, com ela, novos desafios para a formação das equipes.

A fim de aprimorarmos o funcionamento da dupla supervisão, incluímos uma atividade presencial para a preparação dos supervisores, na qual os coordenadores e supervisores se reuniram na FGV-Eaes para uma preparação intensiva no programa (antes disso, o contato prévio era apenas por meio de telefonemas, conversas via internet...). Além de melhor

compartilharmos os propósitos do CLIU e os desafios dessa construção conjunta, a preparação presencial dos supervisores permitiu que se conhecessem antecipadamente – esse ganho é significativo se temos em mente que muitas são as ansiedades de quem participa do programa, desde a curiosidade referente ao lugar a se conhecer, em relação ao projeto a se pesquisar, em relação aos graduandos que serão supervisionados... conhecer o parceiro de supervisão era uma ansiedade a mais e, na maior parte dos casos, tinha implicado numa centralização indevida nos supervisores da FGV-Eaesp.

Em 2011 não realizamos pesquisas de campo. Com a troca de coordenadores do GVpesquisa, quem assumiu não conseguia ou não tinha interesse em entender o que fazíamos, não acreditava que existem outros saberes, não acreditava que os relatórios do CL e do CLIU gerariam publicações internacionais e optava por concentrar a alocação de recursos em ações que pudessem gerar pontos nos sistemas de avaliação acadêmica. Depois de muitas tentativas de diálogo e diante do uso da gestão de gabinete que queria impor outros interesses, saberes e práticas, nós nos retiramos da coordenação do CLIU. A nova gestão do GVpesquisa assumiu o CL, mas não conseguiu assumir o CLIU porque a Fundação CAPES não autorizou. Nós, Ceapg, reassumimos a coordenação do CLIU no ano seguinte e aproveitamos os recursos não utilizados no ano anterior para dobrar o número de equipes e visitas.

Essas atividades foram aprimoradas ao longo dos anos e, na edição de 2014, a preparação presencial foi ampliada para incorporar também os graduandos que, por sua vez, também tiveram a oportunidade de amenizar uma ansiedade (quem irá comigo a campo?) bem antes da visita.

Ao longo do tempo, essa experiência impactou os Cursos de Graduação da FGV-Eaesp de forma geral e, principalmente, o novo Curso de Graduação em Administração Pública (CGAP), que foi pensado e estruturado para oferecer diversas atividades de aprendizagem inspiradas nos aprendizados oriundos do CL e do CLIU. Além das disciplinas que todos os estudantes do CGAP têm que cursar, todos devem realizar dois diferentes modelos de “Imersão Profissional” (no “Governo Federal” e em “Contexto Subnacional”) e duas modalidades de “Conexão” (o “Local” e o “Internacional Sul”). Essas atividades são mais um desdobramento do CL e do CLIU, cujas oportunidades se estendem a todos os graduandos.

Desafios do CLIU

Criar condições para o diálogo não significa efetivar o diálogo. Retomo aqui o desafio que deixei aberto no início: efetivar diálogos muitas vezes é um desafio hercúleo. Pressupostos, bagagens, predisposições, capacidades, interesses conscientes ou desejos desconhecidos se fazem presentes na interação que duas pessoas visam estabelecer. Isso frequentemente resulta que o que um entende e diz de forma “a” seja escutado e entendido de forma “Ω” pelo interlocutor.

Genericamente se pertencemos a uma mesma cultura, essa atua também como pano de fundo que permite compartilharmos significados que propiciam condições favoráveis para a interação e o diálogo. Sem compartilharmos os mesmos significados é praticamente impossível compreendermos o que o outro diz: sejam as sutilezas de uma piada ou um dado modo de vida. Isso nós aprendemos e continuamos a aprender com vários antropólogos, dentre os quais vale mencionar Clifford Geertz, Levi-Strauss e Roque Laraia. Em outras linguagens e com outras lógicas e consequências, isso é próximo do que Peter Berger, Thomas Luckman e Goffman, por exemplo, nos ensinam sobre a construção social da realidade.

No Brasil, a diversidade de realidades é o que define e delimita “a” realidade, não só pela dimensão continental e a pluralidade de ecossistemas do País, mas principalmente pelos distintos processos de formação “do” povo brasileiro que resultaram na concentração pornográfica de recursos (patrimônio, renda, acesso a bens educacionais, de lazer...) por parte de algumas famílias, que faz com que nos deparemos com algo próximo a uma torre de babel, na qual os confrontos “nós *versus* eles” se fazem presentes a todo tempo-espaço.

Administrar nesse contexto acaba sendo um ato eminentemente político, de escolha, no sentido dos *meios* que alguém é capaz de dispor e dos *fins* que busca, os quais por sua vez, dependem também das possibilidades que cada um é capaz de vislumbrar para fazer suas *escolhas*. A utopia que fez nascer o CLIU é também inspirada no percurso pelo qual a Sociedade Real de Geografia britânica percorreu ao reorientar seus meios: da “antropologia de gabinete” para uma antropologia que buscasse compreender os distintos modos de vida, em si, independente dos fins colonizatórios.

Administrar diz respeito a meios e fins: como gerimos os meios para alcançar determinada finalidade. Se no caso da gestão de organizações privadas com fins lucrativos, quando se está em dúvida em relação à escolha de uma alternativa, muitas vezes se apela ao potencial aumento do valor da empresa e a conseqüente remuneração de seus detentores. No caso da gestão pública esse apelo inexistente. Daí que a finalidade da gestão pública é mais complexa e, no meu entender, mais interessante porque o interesse público a ser alcançado não é facilmente definível, uma vez que diferentes saberes e interesses se fazem presentes na sociedade (mesmo que a gestão pública não os conheça ou escute). Em alguns casos, os diferentes interesses são conflitivos.

Nesse sentido, penso que a proposta de entender a gestão pública também como uma mediação de interesses é pertinente. Se considerarmos que os conflitos são, por vezes, inevitáveis, temos que pensar em como reagimos em uma situação na qual interesses se opõem. Alguns podem preferir o uso da força, física ou simbólica, para fazer prevalecer um interesse específico, alguns podem até ignorar a existência dos conflitos (ou tratá-los como disfunções): entendo que esses dois meios de administrar não contribuem para melhorar a qualidade de vida nem se apresentam economicamente pertinentes (considerando os enormes gastos com meios de controle, coerção e o desperdício de recursos que implicam).

Em oposição a usar a força ou reforçar o caráter de disfunções dos conflitos, entendo que mediar interesses é uma forma de gestão que valoriza o espaço de diálogo, fomenta a troca e complementaridade de saberes, que visa estabelecer “mínimos denominadores comuns” para se consensuar os fins a serem perseguidos, mesmo que cada um de nós sempre tenha um interesse distinto do interesse do outro com quem trabalhamos.

Independentemente de atuar em uma organização privada ou pública, todos os gestores mediamos interesses, na maior parte das vezes, no entanto, só temos acesso a algumas poucas vozes que expressam seus saberes e interesses. Nessa ótica, a gestão como mediação se opõe à “gestão de gabinete”. Uma gestão pública que vise aprofundar a democracia deve também estar preocupada em ampliar os canais pelos quais os diferentes saberes possam se manifestar e se fazer presentes na mediação de interesses que constantemente redefine os *fins* a serem almejados e os *meios* a serem adotados, ampliando o leque de alternativas para nossas

escolhas. Reconhecendo diferentes interesses e incorporando diferentes saberes podemos administrar para almejar e alcançar um pouco mais do que se nos mantivéssemos presos aos nossos aquários.

Desde seus primórdios a “gestão de gabinete” fez alargar seus domínios e encontrou solo fértil na concentração de recursos brasileira. Os cursos de administração da FGV-Eaespp existem nesse macro contexto e mesmo sabendo disso, não deixava de nos surpreender a quantidade de estudantes que, por meio do CLIU e do CL, tiveram a primeira oportunidade de diálogo efetivo com alguém oriundo de um meio diferente do seu, a possibilidade de sair um pouco do seu ambiente que não continha qualquer diversidade.

A opção de focar o projeto num projeto de aprendizagem, que leva os estudantes a aprender com as diferentes gestões que são efetivadas nas diversas realidades brasileiras, em contraposição à possibilidade de os estudantes ensinarem o que tinham aprendido nos bancos escolares, é também uma opção política: tínhamos que lidar com o risco de fortalecer uma arrogância tecnocrática, de gabinete, que caracteriza uma hierarquia de saberes também presente nos espaços acadêmicos da administração.

Diferentes saberes coexistem em qualquer contexto e todo saber é eminentemente local: de nada adianta ser pós doutor em administração se os saberes que aprimorei estão desconectados do contexto no qual me encontro, em uma comunidade indígena na Amazônia por exemplo – ali o saber local, independente deste não dominar a retórica e os trejeitos dos centros oficiais, é mais pertinente, porque é mais útil, relevante e adequado do que o saber fomentado nos centros tidos como de excelência absoluta.

Ampliar as possibilidades de uma gestão comprometida com a mediação, mais efetiva e menos dependente da onipresença das funções de controle dos processos (e dos procedimentos), inspirou e inspira o CLIU na busca da ampliação da gama de saberes a serem contemplados nos processos administrativos e, oxalá, fomentando o diálogo entre esses saberes. Para isso, é essencial estabelecer vínculos. E estabelecer vínculos depende de uma predisposição para isso, para conhecer e respeitar quem tem uma trajetória distinta da minha.

O CLIU conseguiu isso sempre? Na minha opinião não, uma vez que esse processo sempre depende de uma deliberação ou da necessidade de um indivíduo (seja jovem ou não tão jovem). Criar condições para

que a interação e o diálogo existam é diferente de efetivá-los, mas isso não nos isenta da responsabilidade de fomentar esses meios e ampliar as possibilidades e o repertório do que podem ser as realidades conhecidas pelos nossos estudantes.

Otto Lara Rezende uma vez escreveu que ninguém nunca aprendeu algo sem uma forte vontade ou necessidade, sem persistência e insistir no saber mais – se não me equivoco ele brincava com as publicidades que prometiam o aprendizado de um novo idioma à beira de uma piscina com coquetéis para enfatizar o não esforço em aprender. Aprender também pode ser incômodo no sentido do desconforto gerado em relação aos saberes que detínhamos antes.

No caso específico do CLIU, estabelecer vínculos efetivos (interação e diálogos) também parece ter gerado desconforto em alguns dos nossos estudantes, uma minoria na minha percepção. Com a maior parte, o que observamos foi um encantamento pela oportunidade de ampliar suas próprias possibilidades, conquista decorrente da interação com outros outros, os “eles fantasiados” de antes. Não somos mágicos e não fizemos milagres, nesses casos, os estudantes já demonstravam predisposição para nossa proposta e destaco isso aqui para, novamente, retomar nossa simpatia pelo “como você chegou aqui?”, pergunta que permite ao entrevistado dissertar sobre o que quiser e, estando à vontade, permitir ao entrevistador se aproximar do contexto e dos saberes de quem fala.

Os registros das experiências do CLIU são desiguais também por isso. Os estudantes têm que fazer os registros da pesquisa de campo por várias finalidades: pelo registro em si, pelo aprendizado da atividade monográfica, para dar visibilidade aos diferentes saberes e práticas de gestão, para sistematizar o conhecimento apreendido, para que possamos relacionar os diferentes saberes e práticas de gestão e, principalmente, para podermos contribuir no processo de formação de pessoas, sejam elas estudantes que encerram ali a sua atividade de pesquisa, sejam elas futuros pesquisadores.

Os registros das experiências foram resumidos e os depoimentos dos participantes foram editados para que coubessem nesse livro, servindo como um registro coletivo dessa trajetória até aqui. Os relatórios e depoimentos em sua forma integral, tal qual cada um escreveu, estão disponíveis para consulta (<http://ceapg.fgv.br/conexaolocalinteruniversitaria>).

Desconfio que há ali um panorama dos diferentes saberes (derivados dos diferentes pressupostos, bagagens, predisposições, capacidades, interesses conscientes ou desejos desconhecidos...) dos participantes que constituíram o CLIU. Uma vez que o CLIU visa fomentar o diálogo entre diferentes saberes presentes na diversidade de realidades que compõe o Brasil, a leitura destes registros e depoimentos pode ser interessante para dimensionarmos o tamanho do desafio que é ampliar o número de vozes que se podem fazer presentes numa gestão pública democrática que efetive a mediação dos interesses presentes na sociedade.

Esse foi nosso intuito: fomentar uma gestão pública que é também uma mediação de interesses, contribuir com a formação de pessoas, gestores públicos e pesquisadores que possam ampliar a possibilidade de um maior número de diferentes vozes (saberes e interesses) serem contemplados nesse processo. Esse foi o meio pelo qual tentamos contribuir com o aprofundamento democrático até aqui. E, desde sempre, novas conexões são necessárias.

Bem vindos ao campo (ou bem vindos de volta ao campo) e bons diálogos.

Referências

- BRESLER, Ricardo; SPINK, Peter; BURGOS, Fernando; AQUINO ALVES, Mário. “Atividade de pesquisa e formação de gestores: a contribuição do Projeto Conexão Local”, em *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, Ceapg, jan-jun/2008, Vol 13. N. 52.
- CAMAROTII, Ilka; FARAH, Marta; BRESLER, Ricardo; e SPINK, Peter. “Conexão Local: projeto de residência profissional visando aproximar alunos a realidades regionais”, projeto apresentado a Diretoria da Eaesp, 2002, mimeo.
- LACZYNSKI, Patrícia. “Projeto Escola Família Agroindustrial de Turmalina”, em FARAH e BARBOSA (eds). *Novas Experiências de Gestão Pública e Cidadania*. RJ, EdFGV, 2000.
- SEN, Amartya. “O desenvolvimento como expansão de capacidades”, em *Lua Nova*, m.28-29, São Paulo, abr/1993.
- SPINK, Peter. “A perda, redescoberta e transformação de uma tradição de trabalho: a teoria socio-técnica nos dias de hoje”, em *Organização e Sociedade*, v.10, n.28, set-dez/2003.
- SPINK, Peter. “The rights approach to local public management: experiences from Brazil” em *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, vol.40, n.3, São Paulo, Jul-Set/2000.
- TRIST, Eric; HIGGING, Gurth; MURRAY, Hugh; POLLOCK, Alex. *Organizational Choice*, London, Tavistock, 1963.

O Programa Conexão Local Interuniversitário na Amazônia Sul Ocidental

*Enock da Silva Pessoa*⁶

Este capítulo tem como objetivo tecer considerações a respeito das trocas de experiências de campo na Região Amazônica dos participantes do CLIU. Os objetivos específicos são: descrever o contexto sócio-histórico e cultural das experiências do Programa Conexão Local interuniversitário na Amazônia Sul ocidental, comentar as experiências pedagógicas e a riqueza dos diálogos e troca de saberes dos participantes.

Trabalha-se conceitualmente com os textos de Morin (2001), enfatizando a troca de saberes. Sua ideia é que as relações sociais devem ser entendidas como um todo histórico, ecológico, social e antropológico, fundamentadas numa concepção construtivista, sistêmica, múltipla e ampla da realidade. Considera-se que cada ser humano está mais ou menos atado aos seus destinos sociais pré-programados por sua feição genética, pela influencia da cultura e da sociedade sobre ele no tempo e no espaço, pelas posições sociofamiliares, pelos diferentes modos de socialização, etc. Outro conceito que dá sustentação a esse capítulo são as noções de poder e de dominação em Weber (2003, 1999, 1997), aplicadas aqui às relações históricas intergrupais na exploração da Amazônia, feitas por povos nativos; colonos: patrões e seringueiros, fazendeiros, pequenos proprietários rurais e outros trabalhadores. As transformações nesse espaço político, social e geográfico foram resultados de conflitos, acordos e parcerias, ao longo de um século e meio de ocupação da Amazônia. Com base nessas ideias, entende-se que a formação das estruturas dos grupos sociais favoreceu o estabelecimento de relações de poder e de dominação de umas pessoas sobre outras, nas mais diferentes áreas da vida. Numa sociedade em formação, como a acreana, os tipos de dominação weberianos em certas ocasiões simplesmente não existiam, prevalecendo o uso do poder absoluto. O processo social e cultural de luta pela dominação da Amazônia envolveu colonos nordestinos em

⁶ Professor Associado 4 da Universidade Federal do Acre, Doutor em Psicologia Social (PUC-SP)

contato com os indígenas. Mais recentemente, a partir dos anos 1970, os “paulistas” (colonos e fazendeiros migrantes do Sudeste e Sul do Brasil) chegaram ao Acre e se incorporaram ao processo resultante no tipo humano e social atual na região.

Contexto sócio-histórico e cultural das experiências do CLIU na Amazônia Sul Ocidental.

A Amazônia é a região compreendida pelas terras que permeiam o Rio Amazonas-Solimões e seus afluentes, os rios: Branco, Japurá, Jarí, Juruá, Negro, Purus, Madeira, Tapajós, Tocantins, Trombetas e Xingu, possuindo uma extensão territorial de cerca de sete milhões e meio de quilômetros quadrados envolvendo a Bolívia, o Brasil, o Peru, o Equador, a Colômbia, a Venezuela, a Guiana, o Suriname e a Guiana Francesa, representando 43% da América do Sul. A Amazônia legal brasileira corresponde a mais de 60% do território nacional⁷. O Estado do Acre, com mais de 164 mil quilômetros quadrados de território, situa-se na Amazônia Sul Ocidental. Até meados do século XIX seus únicos habitantes eram os indígenas pano e aruak, na bacia amazônica dos rios Juruá e Purus, respectivamente. Não havia habitantes brasileiros, bolivianos ou peruanos, ditos civilizados, na região. A colonização da Amazônia Ocidental se iniciou por volta de 1870 e o extrativismo dos seringais durou quase um século. Os habitantes mais tradicionais dos povoados, das vilas, das cidades pequenas e médias da Amazônia Sul Ocidental brasileira têm uma história comum: todos são filhos, netos ou bisnetos de nordestinos.

Dados históricos, culturais e econômicos da Amazônia Sul Ocidental.

O desenvolvimento social e econômico do Acre e da Amazônia Sul Ocidental foi impulsionado por dois eventos ligados ao extrativismo da borracha. O primeiro, com a migração de nordestinos que, fugindo da seca, vieram para a Amazônia, a partir de 1870 até 1912. Alguns fatores

⁷ www.mutiraoamazonia.org.br

geopolíticos contribuíram para a ocupação das terras do Acre, que resultaram no movimento social chamado de *Revolução Acreana ou Guerra do Acre*: O que hoje se denomina Acre, era no século XIX uma terra desconhecida dos governos do Brasil, do Peru e da Bolívia. A divulgação da descoberta do látex da seringa tornou a toda a Amazônia economicamente estratégica (PESSOA, 2007).

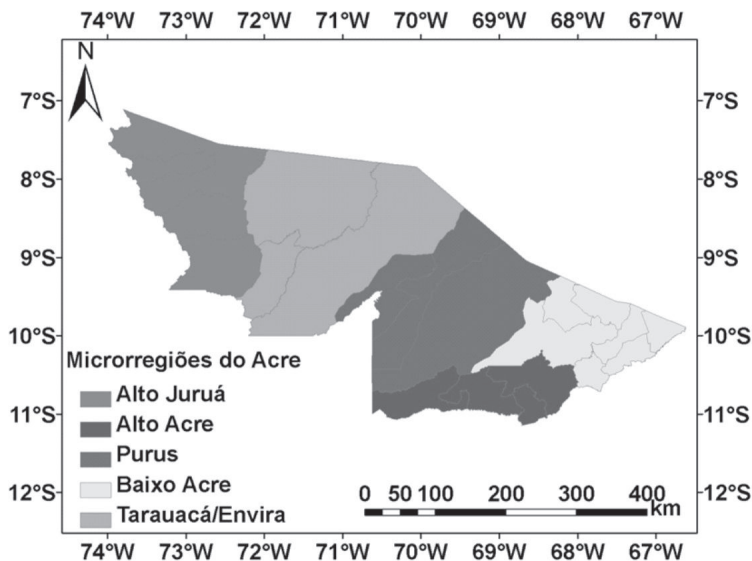
Vinte a trinta anos depois que os brasileiros nordestinos estavam explorando a região, as autoridades bolivianas tentaram impedir seu trabalho afirmando que aquela terra era boliviana. A *Revolução Acreana* ou a *Guerra do Acre* foi a alternativa seguida pelos seringueiros, que, armados com a ajuda de seringalistas e treinados pelo Coronel Plácido de Castro enfrentaram e revidaram as provocações do Exército boliviano à revelia do governo brasileiro (TOCANTINS, 1979).

O segundo momento aconteceu durante a Segunda Guerra Mundial. Quando os japoneses invadiram a Malásia impediram a comercialização da borracha asiática para os países industrializados. Através do Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia (SEMTA), Vargas determinou o alistamento de milhares de nordestinos, enviando-os para a Amazônia a fim de suprir as necessidades de borracha dos países aliados, financiados pelos Estados Unidos da América. Os soldados da borracha ganhavam os mesmos benefícios concedidos aos soldados brasileiros que combateram na Europa (QUARESMA & PESSOA, 1999). A borracha produzida servia para abastecer os mercados industriais norte-americanos e europeus (PESSOA, 2007).

Os processos de colonização mais recentes (anos 1970) utilizaram a terra virgem florestal para fins agropecuários e trouxeram resultados diversos: por um lado, a melhoria da economia, com a implantação da pecuária extensiva, mas, por outro lado, esse modelo altera significativamente o meio ambiente e traz o empobrecimento do solo, a destruição paulatina e constante da cobertura florestal, da fauna, da flora, gera poluição do ar e dos rios. Algumas consequências dessa mudança têm sido o aumento de doenças nos próprios seres humanos. O assoreamento dos rios, as secas, as queimadas, as enchentes em grande escala têm causado enormes prejuízos para os habitantes das cidades e para os que ainda vivem na zona rural.

O Acre de hoje é um reflexo dessa história extrativista e pecuarista, cujos resultados sociais são visualizados nos dados sociodemográficos, expostos a seguir.

Figura 01 Mapa das Microrregiões do Estado do Acre



Fonte: IBGE, 2012 <http://www.ibge.gov.br/home/download/geociencias.shtm>

O Estado do Acre é formado por 22 municípios distribuídos por rios-afluentes de dois grandes rios da Bacia Amazônica: o Juruá e o Purus. Está subdividido em Baixo Acre, na parte Leste do Estado; o Alto Acre, no Sul, o vale do Purus, no centro do Estado, o vale do Tarauacá/Envira no meio Oeste, e o vale do Juruá no extremo Oeste.

Dados demográficos do Acre

Tabela 01: População do Estado do Acre dos censos de 1991, 2000 e de 2010.

	Masculino	Feminino	Urbano	Rural	Total
Ano 1991	49,8%	50,2%	62%	38%	417.718
Ano 2000	49%	51%	66%	34%	557.526
Ano 2010	50%	50%	73%	27%	732.793

Fonte: Pessoa, a partir dos Censos de 1991, 2000 e 2010 do IBGE.

A população do Acre, segundo a tabela acima, em 2010 era de 732.793 habitantes. De 1991 para 2010 sua população quase dobrou, concentrando-se cada vez mais na zona urbana. A estratégia da população tem seguido essa lógica: da floresta para os pequenos povoados, destes para as pequenas cidades e destas para a capital. Quanto maior a cidade, mais oportunidades oferece a seus moradores de estudo, emprego, lazer, cultura, etc. “Existe um mito de que as cidades empobrecem as pessoas. Na verdade, são os mais pobres que são atraídos pelos grandes centros urbanos em busca de oportunidades para subir na vida. É mais um sinal de seu dinamismo” (GLAESER, 2012: 21). A estimativa populacional para 2014 é de quase 800 mil habitantes.

Quanto à educação, a taxa de analfabetismo na faixa etária de 10 a 14 anos em 2010 foi de 5,2% muito maior que a média dos demais estados da Região Norte (2,9%) e da média do Brasil (1,9%). Notam-se melhorias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013, onde no desempenho dos alunos de 1^a. à 4^a. séries, o Acre ficou com a nota 5,1; de 5^a. à 8^a. série a nota foi: 4,4; mas, no Ensino Médio alcançou uma nota baixa: 3,3 (<http://ideb.inep.gov.br/>). Em 2014, a Universidade Federal do Acre tem aproximadamente de 15 mil alunos em quase 50 cursos de graduação e pós graduação (especialização, mestrado e doutorado). Há também outros cursos superiores em ascensão no Estado, pertencentes a entidades particulares.

Uma avaliação mais ampla da população acreana está refletida no seu índice de desenvolvimento humano municipal.

Tabela 02. Índice de desenvolvimento humano dos Municípios do Acre, de 2010.

Municípios	IDHM	Renda	Longevidade	Educação	Posição BR
Rio Branco	0,727	0,729	0,798	0,661	1.107
C. do Sul	0,664	0,648	0,776	0,582	2.802
Epitaciolândia	0,653	0,654	0,771	0,553	3055
S. Guiomard	0,640	0,649	0,786	0,513	3291
M. Lima	0,625	0,580	0,770	0,0,546	3587
P. Castro	0,622	0,593	0,786	0,517	3353
Brasileia	0,614	0,619	0,770	0,485	3820
Acrelândia	0,604	0,584	0,808	0,466	4055
S. Madureira	0,603	0,593	0,810	0,456	4081
Xapuri	0,599	0,621	0,733	0,448	4167
Bujari	0,589	0,603	0,772	0,439	4416
A. Brasil	0,588	0,578	0,770	0,456	4444
P. Acre	0,576	0,593	0,771	0,418	4718
Capixaba	0,575	0,601	0,794	0,398	4742
R. Alves	0,567	0,518	0,736	0,477	4903
M. Urbano	0,551	0,586	0,767	0,373	5186
Feijó	0,539	0,559	0,723	0,388	5332
Tarauacá	0,539	0,554	0,720	0,392	5332
P. Walter	0,532	0,521	0,726	0,397	5382
S. R. Purus	0,517	0,519	0,781	0,340	5473
M. Thaumaturgo	0,501	0,479	0,726	0,361	5.529
Jordão	0,469	0,499	0,731	0,283	5.559

Fonte: <http://atlasbrasil.org.br/2013/consulta> acesso: 06.09.2013.

O fator longevidade puxa o índice geral dos municípios para cima, enquanto a educação puxa o índice para baixo. A economia fica no meio. Nota-se que quanto mais difícil o acesso ao município, menor seu IDH, exemplo: Santa Rosa do Purus, Jordão, Porto Walter e Marechal

Thaumaturgo. Os municípios com maior percentual de renda são Rio Branco, Cruzeiro do Sul e Brasiléia. Os municípios com maior percentual de moradores que se declararam sem renda são Santa Rosa do Purus, Jordão e Porto Walter, exatamente os que apresentam maior dificuldade de acesso à capital.

Quanto à violência, segundo Waiselfisz (2011), o Acre é um dos estados menos violentos do Brasil. Entre as faixas etárias de 15 a 24 anos, 44,7% morrem de causas naturais e 55,3% de causas externas. Entre as demais faixas etárias 90,2% morrem de causas naturais e 9,8% de causas externas.

Assim, o Acre foi construído nesse espírito de esquivas e aproximações: seringueiros versus patrões, brasileiros versus bolivianos e peruanos, civilizados versus indígenas, brancos, negros, indígenas e suas diversas e possíveis nuances de cruzamentos interétnicos. Os acreanos escolheram ser brasileiros com o amargo custo de milhares de vidas humanas, estando a maioria deles enterrados de forma anônima.

A abordagem das experiências pedagógicas e as formas de diálogo e troca de saberes dos participantes e seus resultados para a sociedade beneficiada.

A relevância das experiências.

Um país geograficamente tão grande e diverso como o Brasil e com tantas diferenças regionais necessitava de um projeto de aproximação entre as academias e que permitisse a troca de experiências entre os acadêmicos das suas regiões. E o projeto nasceu na Escola de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas (FGV) de São Paulo. Antes, porém de sua elaboração foi feita uma experiência piloto na Casa Rosa Mulher, em Rio Branco, Acre, financiada pela Fundação Getúlio Vargas⁸.

⁸ A aluna escolhida do Curso de Administração Pública foi Malila Nami Cutrim Ohki e no Acre selecionamos Priscila Costa Silva, do Curso de Ciências Sociais da UFAC. Elas foram orientadas por Fernando Burgos, que terminava seu doutoramento na FGV e ajudou a escrever o projeto.

A Casa Rosa Mulher é um empreendimento social da Prefeitura de Rio Branco - Acre, iniciado em 1990, com a finalidade de apoiar, encorajar, acolher, atender, promover os direitos das mulheres em situação de violência física e sexual, na busca de saídas para seus problemas. A Casa oferece apoio jurídico, psicológico, social, de saúde e atividades de arte-educação, atendendo em grupos e individualmente. Em 2005 foi credenciada como Centro de Referência para Mulheres em situação de Violência (TEIXEIRA, 2008). O estudo feito a partir da visita de campo resultou num trabalho acadêmico apresentado, no Seminário de Pesquisa em novembro de 2008, na FGV em São Paulo.

As trocas de saberes entre os alunos das quatro IES e as experiências estudadas: as experiências estudadas na Amazônia Sul ocidental.

Projeto Reca – 2009. Francisco Ranieri M. Silva e Naila Lopes Suarez. Supervisores: Fernando Burgos e Ana Iris Tomás Vasconcelos

A primeira experiência de campo, já com o projeto já financiando pela Capes, se constituiu na troca de saberes entre estudantes da UVA e da FGV no Projeto Reca. O Reca (Reflorestamento Econômico Consorciado e Adensado) teve início com um grupo de agricultores vindos de várias partes do Brasil, assentados em uma área demarcada pelo INCRA no antigo seringal Santa Clara. Os produtores se juntaram aos seringueiros e seguiram uma metodologia de trabalho que resultasse em melhores condições de vida a todos e que fosse adaptada ao clima e forma de vida dos povos locais. A aplicação dos conhecimentos de organização e cooperação de todos levou à implantação de sistemas agrícolas e florestais (SAFs), com plantas nativas e conhecidas da região e frutíferas. São trabalhadas mais de vinte espécies frutíferas, medicinais e madeireiras: a bacaba, andiroba, copaíba, sangue de dragão, rambotã, seringa, o araçá-boi, acerola, maracujá, abacaxi, goiaba, mel, etc. A previsão é de se aumentar a produção em: Cupuaçu, palmito de pupunha, sementes de pupunha, castanha e açaí⁹.

⁹ http://www.projetoreca.com.br/site/?page_id=40 acesso: 12.04.2014

Este projeto representa uma experiência bem sucedida de um empreendimento rural unindo agricultores e extrativistas. Entendo que esse projeto, ressalvadas as devidas proporções e diferenciações, consegue fazer uma síntese do que deveria ser todo o Acre rural na contemporaneidade.

Manejo sustentável da madeira no município de Xapuri e encauchados de seringueiras. 2012. Geiza Azevedo, Vitor Borba, Catarina Ianni Segatto e Franklin Bruno da Silva.

Este foi o segundo estudo de campo do Projeto, realizado na região Sul do Acre, tratando da política de manejo madeireiro do Estado.

Segundo o relatório produzido pelos participantes: Os seringueiros se uniram e, em todo estado, realizavam os chamados empates, nos quais expulsavam os funcionários dos fazendeiros das terras compradas antes da derrubada das árvores. Alguns desses empates ocorreram de forma pacífica, porém muitos deles resultaram grandes lutas e muitas mortes, principalmente de seringueiros (AZEVEDO, ASSUREUY, SEGATTO e SILVA, 2012).

Os empates aconteceram no Acre na década de 1970 e consistiram na estratégia política usada pelos seringueiros expulsos de suas colocações que ficavam nos seringais vendidos aos “paulistas”, de impedir pacificamente o corte da floresta para transformá-la em campo de pasto.

A região Sul do Acre foi palco de conflitos entre “paulistas” e extrativistas, nos anos 1970–1980, que culminaram na morte de Chico Mendes. Ele representa o momento de impasse entre o modelo extrativista e o da pecuária, na história do Acre. Hoje, vive-se numa transição do modelo extrativista para um sistema misto, onde os pequenos e médios produtores são extrativistas e também criadores de gado.

O que pode ser dito é que a experiência é considerada recente por estudiosos e isso significa que talvez seja cedo para se afirmar sobre o êxito ou fracasso da mesma. Entretanto é fato que o Manejo Florestal Comunitário Madeireiro envolve grande número de pessoas, direta e indiretamente, e que sua abrangência revela a grande importância para

Xapuri, para o Estado do Acre e, logo, a grande responsabilidade com que deve ser tratado (AZEVEDO, ASSUREUY, SEGATTO e SILVA, 2012).

A tentativa do Governo do Acre em criar uma política de manejo madeireiro é complexa e por isso difícil, considerando-se a necessidade de estabelecimento completo da cadeia da extração, produção e comercialização dos produtos.

Estudo de caso da extinção da SEF e criação da SEDENS no Acre. 2012. Bráulio Humberto e Sahid Xerfan Neto. Supervisão de Anny Medeiros e Mariana Almeida.

A terceira experiência estudada visava entender os novos rumos que o Governo do Estado do Acre dava à sua política florestal/ambiental e industrial.

Primeiramente, em relação ao discurso oficial do governo, reconhecemos a necessidade de alinhar as políticas florestais e industriais, ou seja, elas devem caminhar juntas no sentido de um desenvolvimento sustentável. Este desenvolvimento se mostra importante para o Acre como um todo, tendo em vista que o estado carece de investimentos industriais, econômicos e sociais, ao mesmo tempo em que conta com um grande potencial proveniente da floresta, e do uso consciente de seus recursos. Reconhecemos, também, que a criação de uma secretaria que lida especificamente com questões florestais representa um grande avanço não somente para o Acre, mas também para todo o Brasil. Nesse sentido, sua extinção, de fato, pode ser considerada um retrocesso (HUMBERTO, NETO, 2012).

Este caso estudado se refere a uma decisão recente de mudança de rumo da política do Governo no Acre, em busca da implantação de uma política industrial. No Governo Jorge Viana se chamava “Governo da floresta”, mas agora com o governo Tião Viana, o slogan mudou para “Governo do povo do Acre”. Talvez esse slogan traga uma pista explicativa dessa mudança de rota.

Interpretações sobre ações de integração na Amazônia Sul ocidental: a rodovia transoceânica e a iniciativa MAP na tríplice fronteira Brasil, Peru e Bolívia. 2013. Maria Mirles Sant´Anna Teixeira e Rafael Oliveira Leite, com supervisão de Ana Íris Tomás Vasconcelos e Melina Rombach. Fundação Getulio Vargas (FGV) e Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Esta quarta experiência dos estudantes estava relacionada com a Rodovia Transoceânica e a convivência comum entre os povos da fronteira Brasil/Peru/Bolívia.

As conversas na Bolívia desnudaram um quadro distinto do encontrado no Brasil e no Peru. Isso porque diferentemente do que ocorre nos outros dois países, a Bolívia não é atravessada pela rodovia Interoceânica. A discussão sobre a elaboração de estratégias capazes de mitigar efeitos negativos da presença da rodovia na região passa sempre pelo estabelecimento de ferramentas capazes de constranger as autoridades dos países vizinhos a aumentar a vigilância nas regiões de fronteira. Há uma linha bastante tênue entre colaboração e conflito entre os países, nesse sentido. Um representante da Agencia para el Desarrollo de las Macrorregiones y Zonas Fronterizas da Bolívia (ADEMAF), declarou: “A Rodovia Interoceânica trouxe mais problemas que desenvolvimento para o Pando (Bolívia). Sofremos efeitos diretos em termos de aumento do desmatamento e outras questões ambientais, mas os efeitos positivos em termos de comércio são bastante residuais”. Outra clara distinção encontrada na Bolívia é o relacionamento entre as autoridades locais e as organizações de alguma forma articuladas à iniciativa MAP. No Brasil e no Peru comumente as autoridades se referem à iniciativa de forma positiva e até mesmo com entusiasmo. No caso boliviano, há um claro desentendimento entre os governos nacional e departamental com relação ao trabalho desenvolvido por organizações não governamentais. A exceção é o governo municipal de Cobija, cuja relação com organizações não governamentais locais é amistosa. Segundo Ana Lúcia Reis, prefeita de Cobija: “Tenho muito respeito pelo trabalho do MAP, da Herencia. A relação é a melhor possível. Mas a desconfiança em outros níveis de governo (departamental e nacional) é muito grande” (TEIXEIRA, LEITE, VASCONCELOS, ROMBACH, 2013).

Essa experiência do grupo de estudantes da FGV e da UVA na tríplice fronteira Bolívia, Brasil e Peru, em 2013 é muito interessante porque abre levemente a cortina velada de sentimentos ambivalentes (amor e ódio) entre os três países.

Do ponto de vista da integração, do diálogo entre os povos da fronteira trinacional, percebem-se perspectivas positivas de relacionamentos entre acreanos, bolivianos e peruanos. Brasiléia e Eptaciolândia e Cobija são exemplos de comunidades unidas por laços familiares, comerciais, culturais e educacionais. Embora menores, e por isso com menor fluxo comercial, mas, Assis Brasil, San Pedro de Bolpebra e Iñapari também figuram como cidades gêmeas trifronteiriças.

Projetos de Desenvolvimento Sustentável no Acre: Nova Bonal e Porto Carlos. Estudantes: Brauner Geraldo Cruz Junior (FGV-SP) e Mariana Gabriela de Oliveira (FJP-MG), supervisionados por Lúcio Nagib Bittencourt (FGV-SP) e Valéria Coelho Santos (FJP-MG).

Na experiência visitada em 2014, os alunos tinham como “plano de voo” inicial, o a experiência do PDS Nova Bonal. A sugestão de visitar o PDS Porto Carlos veio depois que a equipe já estava no Acre para a realização da visita de campo, através do contato estabelecido com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O segundo projeto foi indicado como sugestão para que a equipe pudesse conhecer distintas realidades presentes nos assentamentos do Acre, tendo assim uma visão mais heterogênea sobre o assunto.

O Projeto de Desenvolvimento Sustentável Porto Carlos ocupa uma área total de 14.394,0576 hectares, obtido por desapropriação, com ato de criação datado 24 de dezembro de 2009, beneficiando 247 famílias. A área é estratégica, pois está à margem da rodovia BR-317, conhecida como Estrada do Pacífico, que liga o mercado consumidor brasileiro, peruano e boliviano. O Projeto de Desenvolvimento Sustentável Nova Bonal possui atualmente uma área de 11.224 hectares e 205 famílias assentadas. Esse assentamento possui destaque na imprensa em relação ao seu processo de formação, dando ênfase ao modo de organização e é tido como uma experiência inovadora e de grande referência.

Foram percebidos pela equipe vários desafios com os quais essas experiências têm que se haver cotidianamente. Um dos mais importantes é a noção de coletividade, considerada um pouco restrita em ambos os assentamentos por motivos diversos que remontam à própria origem das famílias hoje assentadas.

A dependência de assistência técnica também foi percebida, assim como a difícil relação entre a noção de rural versus urbano. Em Porto Carlos, todos os assentados eram de origem rural, já viviam na terra onde estavam ou produziam em fazendas na Bolívia. Todos sabiam como lidar com a terra e dela viver. Assim, conseguiram produzir e viver no seu espaço dentro do assentamento. Em Bonal, a maioria dos moradores são provenientes de zonas urbanas. Assim, não conseguem lidar com a terra de maneira tão natural. Isso reflete na falta de diversificação da produção e da procura por empregos fora do assentamento, demonstrando a dificuldade de viver da terra.

Para responder a todos esses desafios, o INCRA tem um importante papel a desempenhar. O aperfeiçoamento do serviço de Assistência Técnica, hoje tão fundamental para a organização, pode ser um exemplo. Para isso, pode ser necessário fortalecer a instituição, seja com maior apoio ou com mais recursos do Governo Federal.

As experiências estudadas por alunos da UFAC em outras regiões brasileiras foram:

Escolas famílias agrícolas do Mepes no Espírito Santo, em 2009. Os estudantes eram Gesley Pereira (FGV) e Juliet Matos (UFAC), orientados por Veronika Paulics (FGV) e Eloi Biquer (UFAC).

Consortio intermunicipal de saúde do alto São Francisco, em Minas Gerais, no ano de 2010. Os estudantes foram Marcus Vinicius Travaglini Ferreira (FGV) e Elizeu Loureiro (UFAC), supervisionados por Patrícia Laczynski (FGV) e Genildo Macedo (UFAC).

Em 2012, foi estudado o Projeto Pão da Vida, no Instituto de Ecologia Social Carnaúba, no Ceará. José Leonardo Asumpção (UFAC) e Ricardo Rocha Rodrigues (FGV) foram supervisionados por Fernando Burgos (FGV) e Magdeline Benitez Romero (UFAC).

Em 2013, foi estudado o Programa Travessia do Gov. de Minas Gerais. As estudantes Lizandra Silva Ferreira (UFAC) e Nina R. Scheliga (FGV) foram supervisionadas por Ana Paula Kanoppa (UFAC) e Lucio Bittencourt (FGV).

Em 2014, Bruno Giorni (UFAC) e Priscila Corrêa (FGV) foram supervisionados por Anderson Amparo (UFAC) e Tatiana Sandim (FGV) no estudo do caso da mini-fábrica de beneficiamento da castanha de caju do Assentamento Che Guevara, localizado no município de Ocara-CE.

Todas as trocas de experiências das quais os estudantes da UFAC participaram no Nordeste e Sudeste do Brasil foram de grande importância para o aporte de conhecimentos aos seus currículos profissionais. Os diálogos construídos e em construção entre as academias do Sudeste (Fundação Getulio Vargas de São Paulo e Fundação João Pinheiro de Minas Gerais), do Nordeste (Universidade Estadual do Vale do Acaraú no Ceará) e do Norte (Universidade Federal do Acre) são legados que podem resultar em novos projetos em benefício da população brasileira.

Conclusão

Creio que este projeto alcançou seus objetivos ao preencher uma lacuna na aproximação de instituições que têm grande domínio de conhecimentos e tecnologias com outras de menor domínio tecnológico. Sua maior relevância consistiu na troca de saberes através de experiências novas que os estudantes de diferentes regiões brasileiras vivenciaram ao conhecerem estudantes de instituições de outras regiões e ao estudarem as realidades que estão registradas nesse livro. O Brasil, por ser tão grande e com tanta diversidade (étnica, econômica, religiosa, educacional, climática, etc.), ficou culturalmente mais rico com o CLIU, ainda que seja um projeto muito pequeno se considerado o universo brasileiro, e pode ser ampliado na tentativa de aumentar a aproximação entre as academias e as múltiplas realidades nacionais.

Referências

- AZEVEDO, G. G; ASSUREUY, V. B; SEGATTO, C. I.; SILVA, F. B. Manejo Sustentável da Madeira no Município de Xapuri- AC. 2012
http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/relatorio_cliu-manejo_florestal_comunitario_madeireiro. Acesso em 15.04.2014
- GLAESER, Edward. Entrevista: Quanto mais gente melhor. Revista Veja, Ed.2262, n. 13. 28-03-2012 p. 17-21)
- HUMBERTO, B; NETO, S. X. Estudo do caso da extinção da SEF e criação da SEDENS no estado do Acre. 2012. http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/relatorio_final_sedens_v2.pdf acesso: 15.04.2014
- MORIN, E. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez, 2001.
- PESSOA, E. S. Trabalhadores da Floresta do Alto Juruá: cultura e cidadania na Amazônia. 2ª. Edição. Rio Branco: EDUFAC, 2007.
- _____. Atitude Ética versus Etnocentrismo/Estereótipo/Preconceito na fronteira: Madre de Dios (Peru), Acre (Brasil) e Pando (Bolívia). Belo Horizonte: Simpósio Brasileiro de Psicologia Política, 2006.
- _____. Povos Indígenas e o sistema colonizador na Amazônia sul-ocidental. Revista Psicologia Política. 5 (10) 211-237, 2005.
- QUARESMA, E. & PESSOA, E. S. O nordestino e o extrativismo da borracha em Rio Branco – Acre, na década de 40. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 1999 (TCC).
- TEIXEIRA, M. M S. e LEITE, R. O; VASCONCELOS, A.Í. T; ROMBACH, M. Interpretações sobre ações de integração na Amazônia Sul Ocidental: A Rodovia Interocceânica e a Iniciativa MAP na tríplice fronteira Brasil, Peru e Bolívia. 2013 Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
<http://ceapg.fgv.br/sites/ceapg.fgv.br/files/arquivos/CLIU/cliuversaofinal.pdf> acesso: 15.04.2014.
- TOCANTINS, L. Formação histórica do Acre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- WASELFSZ, J. J. Mapa da Violência 1ª. Edição São Paulo: Instituto Sangari/ Ministério da Justiça – Brasil, 2011.
- WEBER, M. A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo. São Paulo: Pioneira, 1999.
- _____. A Política como Vocação. Brasília: Ed. UNB, 2003.
- _____. Economía y Sociedad. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- <http://atlasbrasil.org.br/2013/consulta> Acesso: 22.10.2013
- <http://www.ibge.gov.br/home/download/geociencias.shtml> acesso: 22.10.2013

De “Mad Max” aos “Diários de Motocicleta” . O CLIU e a formação de administradores públicos na Escola de Governo

Bruno Lazzarotti Diniz Costa¹⁰

Clavo mi remo en el agua

Llevo tu remo en el mío

Creo que he visto una luz al otro lado del río

(Jorge Drexler, Al otro lado del río)

Faz parte do ofício e da alegria da docência a participação recorrente em cerimônias de colação de grau e conclusão de curso dos alunos. São eventos que revelam para um observador interessado – ainda que na forma ritualizada dos convites, discursos, homenagens e convidados – a percepção, os afetos e as expectativas, além de um “balanço” dos formandos sobre a sua própria trajetória e as transformações pelas quais passaram. Um frequentador assíduo destes ritos de passagem poderá notar uma associação recorrente entre o curso de formação e uma viagem cuja chegada é a graduação ou a mudança de status. Peço licença ao leitor para aproveitar a analogia e levá-la adiante ao analisar a experiência do Conexão Local Interuniversitário (CLIU) na Escola de Governo da Fundação João Pinheiro (FJP).

Os *road movies* são um gênero de filme que, tendo a estrada e a viagem como cenário e contexto, ilustram a transformação do protagonista ao longo de um percurso, de maneira que aquele que chega é substantivamente diferente daquele que partiu. Mas há viagens e viagens.

O modelo hegemônico de Reforma do Estado, por exemplo, e o diagnóstico sobre o qual se assentou definem determinados contextos e percursos para o *road movie* da formação de alunos e profissionais da gestão pública. Neste roteiro, pode-se imaginar o cenário de Mad Max: em um mundo pós apocalíptico, nosso aluno - um protagonista solitário - percorre uma estrada, entre os escombros de um Estado em

¹⁰ Pesquisador e professor da Escola de Governo Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro-MG. Doutor em Sociologia e Política – UFMG.

ruínas, incapaz de produzir a ordem ou promover a cooperação. A regra é a predação e a maximização egoísta do autointeresse. Mais que isto, é um cenário hostil, no qual o nosso herói, uma espécie de justiceiro institucional, enfrenta todo tipo de riscos e ameaças: comportamentos oportunistas variados, *rent seeking* e um problema agente x principal ubíquo resumem o conjunto das interações que definem o ambiente em que se moverá nosso futuro profissional, do qual se exige adrenalina, testosterona e perspicácia.

O serviço público e o Estado constituem, portanto, um mundo do qual o herói tem que se proteger e também deve estar preparado para combater. E não se espere coisa muito melhor da sociedade: captura, inflação de demanda, risco moral e carência de sofisticação técnica para lidar com seus próprios problemas definem a relação dos cidadãos com a administração pública. E disto se trata a formação que deve ser oferecida: o insulamento burocrático e um conjunto de armas com as quais enfrentar as ameaças. Neste modelo, toda a ênfase – e o poder – recaem sobre o planejamento *ex-ante*. As políticas e programas formulados devem estar “protegidos” da implementação e dos implementadores, os que dispuserem de discricionariedade e autonomia, tenderão, por incompetência, hábito ou oportunismo, a desvirtuar a proposta. Portanto, contratualização, incentivos e mecanismos estritos de controle são os instrumentos privilegiados de gestão.

A abordagem do CLIU desenha outro roteiro de formação e de aprendizagem, propõe uma viagem bem diferente. O projeto parte de uma atitude distinta frente à sociedade e ao setor público: outro cenário, outra estrada. No lugar de Mad Max, o filme é Diários de Motocicleta, de Walter Salles, inspirado nos registros de Ernesto Guevara feitos ao longo de sua viagem pela América Latina, junto com o amigo Alberto Granado. Eles partiram da Argentina e chegaram à Venezuela - de motocicleta, mas também de barco, a pé, de carona e outros improvisos.

Um belo filme, com uma bela narrativa. O que mais nos interessa ressaltar, porém, é a atitude. A viagem começa com uma outra atitude: há um mundo por conhecer, um mundo com o qual aprender. Esta atitude, no nosso caso em relação à administração pública, é o primeiro traço que distingue o CLIU: é preciso estar aberto à diversidade. Mais que isso, é preciso buscá-la, ir ao seu encontro, ao invés de proteger-

se dela. Isto se concretiza na proposta, em si, do projeto: colocar estudantes de graduação e pós graduação em contato com experiências de gestão pública desenvolvidas em contextos diversos do contexto de origem dos estudantes.

Para a FJP e, até onde sei, para as instituições parceiras do projeto, isto é fundamental. A seletividade social, ainda fortemente vigente no acesso ao ensino superior, além de expressar e reproduzir a desigualdade de oportunidades, tende a gerar um tipo de empobrecimento da experiência de formação dos estudantes. Isto porque tendemos a selecionar estudantes majoritariamente urbanos (ou metropolitanos), brancos, dos setores médios da sociedade. Devido a este recorte social e aos padrões brasileiros de segregação urbana, social e de padrões de lazer e consumo, a tendência é que a maioria destes estudantes tragam, como contrapeso a uma sólida formação acadêmica e grande disposição e generosidade típicas da juventude, uma bagagem relativamente limitada de vivências, de espaços de sociabilidade e de interações horizontais e não hierárquicas com públicos e contextos diversos do próprio *status*. Como nos “Diários de Motocicleta”, ao se colocarem diante de tanta diversidade, tanta desigualdade, das paisagens, grandezas e misérias de nossa terra, tal qual elas aparecem no cotidiano de pessoas – e gestores – de carne e osso, o que se vê em sala, nos textos e nos livros se transforma. Transforma-se porque pode, finalmente, tornar-se um conhecimento encarnado, ao qual passamos a ser capazes de recorrer e combinar para dar sentido à realidade social e política, mas do qual também passamos a ser capazes de guardar um certo distanciamento não devoto – um tanto profano -, pela consciência de se tratarem sempre de modelos úteis da realidade, em relação à qual serão sempre reducionistas, no que residem sua utilidade e seu limite.

O tipo de formação para o gestor público que informa a viagem de nossos estudantes pelo CLIU tem ainda dois traços importantes que gostaria de ressaltar, e que seguem o roteiro alegórico de Ernesto e Granado. O primeiro é uma distinção relevante em relação a outras atividades de extensão e que me parece pedagogicamente importante, novamente em termos de atitude. Como nossas instituições ocupam-se de formação acadêmica qualificada, recurso obviamente ainda escasso e desigualmente distribuído, boa parte dos projetos de extensão baseiam-se em um modelo

generoso de “retorno social”: ou seja, espera-se dos alunos que “levem” seu conhecimento técnico a realidades sociais ou administrativas mais precárias e contribuam para minorar suas deficiências. São, em sua grande maioria, belas iniciativas e que mobilizam as melhores energias dos alunos, devendo ser valorizadas. No entanto, às vezes, como efeito colateral, tendem a reforçar certo viés, um tanto tecnocrático, que frequentemente encontra-se implícito ou explícito na cultura acadêmica e profissional dos gestores. De fato, como decorrência da combinação fascinante de qualificação, motivação e inexperiência, não é difícil que se siga uma atitude um tanto arrogante frente ao “objeto” das intervenções, uma certa ideia benevolente, mas um tanto elitista, de que vai “levar” conhecimento e capacidade a lugares, populações ou organizações – que seriam caracterizadas pela carência ou pela falta e muito pouco pela resistência, pelas potencialidades, pela criação e pela inovação – pode contribuir para reforçar uma posição assimétrica frente à população ou aos municípios, assimetria esta já tão típica da cultura tecnocrática.

Deste ponto de vista, o CLIU complementa e tempera a abordagem sobre a administração pública pela própria ênfase na formação de pesquisadores. Diferentemente da ênfase em “levar” soluções ou conhecimento onde eles faltam, o programa parte de um suposto bastante distinto: o de que nos contextos mais variados e mesmo nos mais precários há potencialidades, esforços e criação; há invenção, incorporação ou adaptação de alternativas para enfrentamento de problemas da maneira como eles aparecem e se conectam nos contextos específicos. Nesta inversão, há três lições importantes. A primeira, é a humildade intelectual e profissional. A ideia de que temos sempre algo a aprender com os outros e que diferentes tipos de conhecimento são produzidos em contextos e realidades diversas. A segunda, que também é um tipo de humildade, refere-se a uma postura menos otimista quanto às possibilidades do planejamento normativo. Se um aprendizado evidente se produz na experiência de campo dos estudantes é o de que um programa, uma política uma iniciativa “funcionar” ou não e, mais do que isto, a própria noção do que seja “funcionar”, é o resultado de um conjunto de interações complexas entre cidadãos e outros atores, gestores, recursos e regras com o contexto local, envolvendo sempre uma boa dose de improviso, tentativa e erro, apropriações e adaptações peculiares da concepção e objetivos e uma boa dose de criação ou recriação. Portanto, se é importante planejar – e, claro,

é importante – é preciso ter claro que, em certo nível, a implementação completa, a formulação e a execução não envolvem apenas riscos ou desvios, mas podem produzir também aprendizado e aperfeiçoamento, que devem ser legitimados e potencializados. A terceira lição é simples e dura: o realismo, ou seja, a consciência de que mesmo as iniciativas mais bem sucedidas são sempre sucessos parciais e provisórios; que o enfrentamento de determinados problemas nunca produz apenas soluções, mas produz também novos problemas. E que se existe uma jornada que o gestor público deve percorrer, é a busca permanente por problemas melhores.

Voltando à analogia entre as duas viagens, seus roteiros e seus diários, há ainda duas características da metodologia de campo do CLIU que me parecem importantes do ponto de vista pedagógico e também da formação humana. A primeira é que, como fizeram os personagens Ernesto e Granado, conhecer e dar sentido ao mundo não é uma empreitada solitária. O compartilhamento das experiências, das observações, dos relatos, entrevistas e de seu sentido é fundamental para a construção de conhecimento sobre contextos complexos. A opção do CLIU por trabalhar com a equipe interuniversitária como unidade de pesquisa desempenha mais de um papel. De um lado, contribui para a criação de vínculos e a capacidade de construir e administrar uma agenda comum, negociar conflitos e consensos de maneira autônoma, em um período de convivência intensa em um contexto não familiar. De outro lado, para os supervisores, que são pos graduandos, é uma oportunidade e uma responsabilidade relevante para a formação de futuros pesquisadores e docentes, que terão diante de si a tarefa de constituir equipes e orientar alunos para uma relação produtiva e chegar a um relatório final sintético e informativo.

A segunda característica metodológica que gostaria de destacar é a centralidade, como estratégia de pesquisa, da observação *in loco* e do diálogo com diferentes atores e pontos de vista. Não se menosprezam as fontes secundárias e documentais, mas no espírito do “Pesquisador Conversador”, nos termos do professor Peter Spink, o diálogo é o instrumento metodológico central. É preciso, mais que capturar, compreender as diferentes lógicas, relações e histórias de sujeitos ativos, para ser capaz de atribuir sentido aos programas e projetos, seus resultados, as resistências que se lhes opõem e o muito de reinvenção

local que quase sempre experimentam: como nos “Diários”, a compreensão do mundo, e ainda mais sua transformação, não se faz sem a capacidade de empatia com o outro, com os outros; experimentam a grandeza e as misérias que constituem o cotidiano no qual o Estado em ação se relaciona com os cidadãos.

Pedindo ao leitor perdão pelo abuso da analogia cinematográfica, concluo minha visão sobre o roteiro, o cenário e os personagens que informam o CLIU. Mas, a título de um epílogo um tanto pessoal, gostaria de expressar uma esperança. A esperança de que o percurso, a intensidade e a diversidade das experiências, os desafios enormes da desigualdade e da opressão e também os esforços para superá-los, produzam mais que formação profissional e acadêmica. Quem sabe? Talvez alguns dos participantes do CLIU experimentem - em uma escala bem menor, é evidente - aquele outro tipo de aprendizagem – a um só tempo intelectual e existencial – que faz com que Ernesto, ao fim da viagem que o transformou, se dirija a seu companheiro e exclame, com alguma angústia - que quase sempre acompanha a consciência mais profunda: “Nessa viagem, algo aconteceu, terei que refletir... Tanta injustiça... Já não sou mais o mesmo, pelo menos não sou o mesmo no meu interior”. E como a profissão docente nos condena à esperança, gosto de acreditar que alguns de nossos alunos, mais do que isto, fizeram a travessia ao outro lado do rio, junto aos mais marginalizados.

Mas não sou ingênuo. O CLIU, sua estratégia e sua concepção é um dentre os muitos roteiros que orientam uma formação diversificada em conteúdo e em método, quando se lida com um campo tão complexo, diverso e conflituoso como a Administração Pública. E é bom que a formação do administrador público seja plural e diversa. Deve ficar claro também, que custo, logística e a própria diversidade de vocações e inclinações dos alunos impõem limites significativos à escala da experiência em instituições como a Escola de Governo. No entanto, e por isto mesmo, se na jornada de sua graduação pudermos oferecer a alguns de nossos jovens um pouco do que animou algumas gerações – um pouco de aventura e uma causa à qual valha a pena se dedicar, como experiências e oportunidades como o CLIU ajudam a criar, o filme vale o ingresso.

A participação no CLIU – Uma visão do Curso de Administração da Universidade Estadual do Vale do Acaraú - CE

Ana Íris Tomás Vasconcelos¹¹

A troca de experiências e de saberes é uma consequência natural da vida em sociedade, base de toda cultura, recurso imprescindível à evolução da humanidade. Assim sendo, ocorre ininterruptamente, embora, em tese, cada momento histórico revele peculiaridades, seja quanto ao nível de abrangência dos sujeitos afetados em cada situação de intercâmbio, seja no modo como esse fato se dá.

Por volta do século XX, por exemplo, os avanços científicos alcançados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) possibilitaram aproximar mais ainda as culturas, configurando-se a percepção da Terra como “aldeia planetária” (McLUHAN, 1971), em face do acentuado processo de globalização da economia e da informação, para citar apenas estes mais afetados com o advento da Internet. Nesse contexto, surgiram novas e urgentes necessidades sociais, que, para melhor atendê-las, mobilizaram-se o governo e parte da sociedade civil das nações economicamente mais desenvolvidas.

Então, o conhecimento já ganhara o *status* de “capital intelectual”, exigindo das instituições de ensino maior dinamismo em incentivar a promoção e a disseminação do saber. No ensino superior europeu, por exemplo, surgiram iniciativas como o Tratado de Bolonha, que prevê, como um de seus objetivos, a cooperação entre instituições de ensino superior a partir da mobilidade de estudantes, docentes e investigadores entre as instituições parceiras.

No caso brasileiro, o intercâmbio entre instituições de ensino vem sendo incentivado pelo Ministério da Educação (MEC) através da elaboração de programas como o PEC – G e o de Mobilidade Acadêmica Regional em

¹¹ Professora Auxiliar da Universidade Estadual do Vale do Acaraú – CE. Doutoranda em Administração de Empresas – Universidade de Fortaleza.

Cursos Acreditados – MARCA, que objetivam fomentar o intercâmbio entre os estudantes das IES brasileiras e estrangeiras (BRASIL, 2014).

Considerando que, enquanto ação humana, as experiências de intercâmbio têm suas particularidades em cada contexto analisado, o presente texto discorre sobre a participação da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), através de seu curso de graduação em Administração (CGAU), no Projeto Conexão Local – Modalidade Interuniversitária – CLIU. Especificamente, detém-se nas contribuições desta experiência de intercâmbio.

A UVA iniciou suas atividades em 1968, tornando-se pioneira na interiorização da formação acadêmica no Ceará. Situada na cidade de Sobral, a UVA oferta atualmente 24 cursos de graduação entre licenciatura e bacharelado e um tecnológico, distribuídos em quatro *campi* – Betânia, Derby, Junco e CIDAIO. Na pós graduação, dispõe de três mestrados nas áreas das Ciências Humanas, Ciências da Saúde e Ciências Agrárias e Biológicas, bem como vários cursos de especialização.

Criado em outubro de 1994, o CGAU busca formar profissionais empreendedores e socialmente responsáveis, que tenham visão estratégica e senso crítico-analítico na práxis administrativa, habilitados em Administração de Empresas e/ou Administração Pública. A estrutura curricular do curso é pautada em uma formação técnico-humanística contemporânea, visando contribuir para o desenvolvimento sustentável da Região Noroeste do Estado do Ceará.

Guiada por este compromisso, a UVA firma, em 2009, a cooperação com a Fundação Getúlio Vargas, a Fundação João Pinheiro e a Universidade Federal do Acre para a implantação do projeto Conexão Local – Modalidade Interuniversitária - CLIU.

A participação do CGAU em tal projeto foi motivada por alguns aspectos, dentre eles a empatia acadêmica e interpessoal com as instituições parceiras. Anteriormente, houve a oportunidade de participar de um ciclo do Conexão Local com as mesmas Instituições, de forma que esse contato prévio com os valores inerentes ao Conexão e as pessoas que o compunham foram determinantes no interesse pelo CLIU.

Merece também destaque a metodologia adotada pelo Conexão Local e reproduzida pelo CLIU. A aproximação dos estudantes e professores do CGAU às diversas realidades brasileiras, por intermédio de viagens de imersão anuais, proporcionou ganhos tanto na dimensão profissional como pessoal. Os ganhos profissionais mais evidentes referem-se ao conhecimento prático de técnicas de gestão e de pesquisa qualitativa, que no contexto do curso de graduação em pauta são essenciais.

O número limitado de docentes do CGAU, que lecionam nas áreas da gestão pública e social, reflete-se na quantidade de disciplinas ofertadas em cada semestre. Desta forma, o contato dos estudantes e professores, que atuam como tutores no CLIU, com gestores públicos, comunidades, associações, empresários e a comunidade, facilita o aprendizado teórico-prático, bem como estimula o interesse pela área da gestão pública e social nas equipes participantes.

Soma-se ao exposto, o viés eminentemente quantitativo do CGAU, incentivado até então pela maioria dos docentes atuantes na área da gestão de empresas, que, por consequência, tendia a ser reproduzido pelos estudantes do curso. Embora ciente de que as abordagens qualitativas e quantitativas podem, e, até algumas vezes devem, ser complementares (BARDIN, 2006; FLICK, 2009; MINAYO, 2001), acredita-se que a prática das pesquisas qualitativas suscita nos pesquisadores (estudantes e tutores) reflexões e discussões em torno de questões e realidades concretas, e, a partir disso, promove o desenvolvimento de atitudes mais colaborativas frente à realidade.

A colocação acima vai ao encontro do pensamento de Leopardi (2001) quando defende que nas pesquisas qualitativas o pesquisador envolve-se profundamente com a vida cotidiana dos sujeitos de pesquisa, compreendendo um problema a partir da visão, vivências, aflições, desejos, anseios e sentimentos destes sujeitos.

Como consequência, percebe-se, tanto através da observação dos estudantes durante as visitas de campo, como em conversas informais com as equipes, que a participação no CLIU planta uma valiosa semente na formação de futuros pesquisadores e administradores mais conscientes de seu papel enquanto cidadãos e pró-ativos no desempenho da cidadania. Em sua totalidade, os estudantes do CGAU que participaram do CLIU

desconheciam a experiência de realizar uma imersão em campo, de forma que o contato com diferentes culturas permitiu-lhes experimentar outras realidades e a questionar sua atuação como pesquisador, administrador e cidadão em seus respectivos contextos.

Vale salientar, entretanto, os desafios encontrados pelos estudantes acima referidos no decorrer da participação no CLIU. A maioria deles provinha de educação básica em escolas públicas e residia em municípios circunvizinhos de Sobral. Em face dos limites em sua condição socioeconômica e familiar, esses discentes trabalhavam durante o dia e deslocavam-se em transporte coletivo, sobretudo ônibus escolares, por um percurso médio de duas a quatro horas, para chegar à UVA.

Embora as condições recém delineadas restringissem a quantidade de estudantes com maior disponibilidade para dedicar-se às atividades de pesquisa, os candidatos ao CLIU sempre se mostraram bastante motivados e curiosos, tanto em conhecer outros lugares, como em conviver com pessoas de outras instituições. Tendo em vista não serem estudantes em tempo integral, durante as entrevistas de seleção do CLIU, vem sendo comum o comprometimento dos discentes candidatos em negociar com seus respectivos locais de trabalho, em geral órgãos públicos como a prefeitura de seus respectivos municípios de origem, futuras ausências durante o período necessário para participação no Projeto.

De fato, não foram encontrados problemas com relação à desistência ou mesmo atraso na entrega dos relatórios de pesquisa dos estudantes do CGAU, beneficiados pelo CLIU, mas a contingência de ter que conciliar os papéis de funcionário, estudante e pesquisador não deixa de inibir o potencial de desenvolvimento das capacidades acadêmicas de tais estudantes.

No que se refere ao impacto na docência, considere-se que na UVA ainda não há programas de pós graduação em Administração, razão pela qual foram selecionados os professores do CGAU para desempenharem o papel de tutores no CLIU. Tais professores foram admitidos na IES por meio de concurso público e acham-se sujeitos ao cumprimento de um plano de carreira que prevê o desempenho semestral de atividades de ensino, pesquisa e extensão, como orienta a atual Lei de Diretrizes e

Bases da Educação, Lei 9.394/96. Entretanto, a UVA como IES pública de médio porte ainda não dispõe de recursos, especialmente financeiros, para subsidiar projetos de pesquisas que envolvam o universo de seu quadro docente, daí a importância das parcerias.

A maioria dos professores em foco dedicava mais tempo às atividades de ensino e a projetos de extensão, de forma que a oportunidade de participar de experiências no CLIU contribuiu, particularmente, para que ampliassem e, em alguns casos, retomassem atividades de pesquisa. Apesar destas, via de regra, não se acharem diretamente ligadas à área de gestão pública ou social, houve uma “conquista” dos professores com relação aos valores e ao “jeito” de pensar e de se portar no campo, fato que se atribui à influência do CLIU. Conta-se, inclusive, com testemunhos de docentes do CGAU atribuindo à participação no CLIU o estímulo para darem continuidade a projetos de pesquisa e de formação continuada em nível de pós graduação *stricto sensu*.

Em síntese, fica evidente a contribuição do CLIU no processo de aperfeiçoamento do CGAU e, por extensão, da UVA. O intercâmbio de saberes, individualidades e valores entre as instituições neste Projeto enriqueceu e amadureceu os participantes enquanto pessoas e profissionais. Reflete ainda o que anteriormente se defende, no que se refere à perfeita consonância entre a proposta do CLIU e a própria missão da UVA ao pretender “Ofertar ensino superior de excelência, de forma inclusiva, flexível e contextualizada, e buscar, por meio da pesquisa e extensão, soluções que promovam a qualidade de vida”.

Inegavelmente, a missão universitária acima corresponde às exigências de diferentes contextos sociais e vem-se consolidando de modo progressivo, além de acelerado, graças ao intercâmbio de saberes e de experiências advindo com as parcerias que a UVA firma com outras IES.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Lisboa, 2006. Tradução de L. de A. Rego & A. Pinheiro.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas e Ações**. 2014. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12498&Item

id=820>. Acesso em: 18 mar. 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009. Tradução de J. E. Costa.

LEOPARDI, Maria Tereza. **Metodologia da Pesquisa na Saúde**. Santa Maria: Palloti, 2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MCLUHAN, Marshall. **Guerra e paz na aldeia global**. Record: RJ, 1971.

O CLIU e seus saberes

*Peter Spink*¹²

Conforme já comentado em outras partes deste livro, o CLIU foi formatado gradualmente, ao longo do tempo, a partir das experiências práticas de cada ano. Seus alicerces anteriores tiveram caminhos parecidos: as experiências do Programa de Introdução à Pesquisa da FGV-Eaes e os dez anos de intensa atividade em volta do Programa Gestão Pública e Cidadania. Juntas, as três atividades trouxeram elementos importantes para a discussão sobre saberes e conhecimentos que – nestes dias atuais de intensa profissionalização universitária – merecem uma pausa para reflexão.

A contribuição do Programa Gestão Pública para a questão de conhecimento

O Programa Gestão Pública e Cidadania (PGPC) foi criado em 1996, numa iniciativa conjunta da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo e da Fundação Ford. O objetivo do Programa foi de identificar, analisar e disseminar práticas inovadoras dos governos subnacionais brasileiros (Estados Municípios e Povos Indígenas) direcionadas ao fortalecimento da cidadania e a melhoria da qualidade de vida coletiva. Focalizava experiências – políticas, programas, projetos ou atividades – que têm um impacto positivo no fornecimento de serviços públicos e que podem ser reproduzidas em outras localidades de acordo com as particularidades de cada lugar, e que utilizem recursos e oportunidades de maneira responsável, contribuindo para a ampliação do diálogo entre a sociedade civil e os agentes públicos.

O principal método utilizado pelo Programa nas suas investigações foi a realização de um Ciclo Anual de premiação aberto a todas as organizações

¹² Professor Titular da FGV- Eaes e membro fundador do Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (Ceapg) e, atualmente, é membro do Comitê de Gestão e do Colegiado.

públicas subnacionais (executivo, legislativo e judiciário), além das organizações próprias dos povos indígenas espalhadas pelo País. Nos seus dez anos de trabalho (de 1996 – 2005), o Programa identificou e registrou mais de 8 mil experiências inovadoras localizadas em mais de 890 municípios, como também em todas unidades da federação, além de um número significativo de experiências dos povos indígenas. As experiências registradas vieram de muitas áreas diferentes da ação pública e forneciam informações importantes sobre pelo menos uma parte dos governos subnacionais. Era um observatório prático importante para acompanhar aquilo que pode acontecer no dia a dia da administração pública quando gestores, políticos e técnicos buscam resolver as questões que enfrentam cotidianamente.

Seu método foi inovador em diversos sentidos. Primeiro, ao não definir o que era inovador, deixava para as próprias experiências argumentar o que para lhes parecia importante. Segundo, também ao não definir o que era inovador, exigia dos diferentes panelistas nas distintas etapas de avaliação uma postura aberta de discussão e dialogo sobre méritos e contribuições. Terceiro, colocou pós graduandos, professores e pesquisadores de diversas universidades e departamentos, centros de estudos e organizações não governamentais juntos nos territórios heterogêneos brasileiros para descrever e analisar cada experiência com um mínimo de roteiro comum mas com uma disposição de conversar com os diferentes atores públicos e da sociedade civil presentes, escutando suas diferentes versões do por que, como, onde, quando, quais e qual dos eventos e acontecimentos. Este três aspetos foram fundamentais para sustentar, anualmente, um processo em que mais de 500 experiências diferentes eram discutidas em duas fases de coleta de dados escritos e, posteriormente, visitas a 30 experiências para estudo detalhado.

Logo nos primeiros anos do Programa Gestão Pública e Cidadania ficou claro que não se tratava da avaliação e julgamento de algo que era por alguma razão melhor. Tampouco correspondia a algum tipo de enquadramento abstrato do que poderia ser considerado perfeito ou ideal. Muito pelo contrário, cada experiência buscava contribuir de sua maneira para as questões específicas de um determinado lugar. Sim, havia contribuições que posteriormente poderiam ser usadas em outras localidades, mas não era esta a base e o incentivo para o trabalho.

Quando começamos a ser convidados a falar sobre o PGPC em eventos de organizações internacionais na área de estudos do desenvolvimento, fomos imediatamente confrontados pela diferença entre aquilo que estávamos aprendendo no Gestão Pública e Cidadania, e uma abordagem aparentemente similar mas, de fato, radicalmente distinta: a abordagem das melhores práticas. Melhores práticas, simplificando, presume um universo de organizações ou conjuntos organizacionais similares onde é possível identificar uma prática em uma organização ou conjunto que avança significativamente em relação às demais. O pressuposto é que se as demais seguirem o mesmo exemplo haverá grandes avanços em geral. Em termos teóricos o pressuposto presente é da presença de uma teoria geral que, uma vez identificada, permitirá a todos avançar. As experiências, para serem valorizadas, precisam demonstrar sua possibilidade de reprodução em “escala”, caso não tenham esta característica, são consideradas ações curiosas ou até folclóricas, e certamente idiossincráticas, mas sem muito a contribuir. Em termos epistemológicos, encontramos aqui um pressuposto antigo de que para algo existir ou ser considerado um fato, precisa ocorrer diversas – quando não muitas – vezes. Sem esta confirmação é impossível prever suas possibilidades de sucesso. Para as agências de desenvolvimento isso se traduz em saber como e onde gastar recursos para garantir resultados em escala ampla. (Para os filósofos da ciência, trata-se do problema do cisne negro).

Há diversos problemas em relação a esta postura – uma é que, se você encontra um ponto fora da curva, a tendência é ignorá-lo. (Cisnes são brancos, portanto, um pássaro igual mas preto não poderia ser um cisne). A outra é que, na busca de construir massa crítica, pode-se cair no equívoco de misturar características distintas para construir homogeneidades que são somente aparentes. Por exemplo, juntar toda uma série de benefícios dentro de uma caixa chamada “*conditional cash transfers*” ou “transferências condicionais de renda”. É claro que esta é uma abordagem importante, e até necessária, para aqueles que buscam delinear ações em larga escala mas, mesmo assim, pode levar ao equívoco de imaginar que o desenvolvimento se inicia no geral e vai em cascata até o local.

No contrafluxo temos a experiência do PGPC onde a imensa maioria das experiências inovadoras aconteceu porque os diferentes atores implicados em um determinado assunto *territorializado* buscavam descobrir uma

solução que pudesse melhorar significativamente a vida da população ou da comunidade em foco. Quer dizer, sua razão de ser e sua necessidade de produção de conhecimento eram locais. Funcionando bem, resolvendo as questões, permitindo novos avanços – esta era a razão do esforço.

Em termos da discussão anterior, é possível notar que há uma grande diferença entre um tipo de orientação para o conhecimento que busca as grandes verdades (que o filósofo Richard Rorty chamou de verdade redentora) e aquele que busca contribuir seriamente para a melhoria de um dia a dia específico e, pronto! Em termos de orientação, é uma postura igualmente antiga, que podemos entender como uma busca de compreensão localizada, uma mescla de elementos gerais e específicos que funcionam e são úteis para este fim. São importantes não porque oferecem as chaves para os segredos da humanidade, mas porque são importantes lá, naquele lugar, sobre aquele assunto e naquele território. Se paramos para pensar, não é isso que queremos – uma busca para soluções práticas que tragam mais dignidade para o cotidiano? As duas posturas, a das experiências inovadoras e a das melhores práticas continuam em constante tensão, como foi bem visível quando, alguns anos atrás, organizações da sociedade civil, pesquisadores e técnicos do governo federal sentaram juntos para discutir o desenvolvimento local. Para os técnicos federais o importante era elaborar uma Política Nacional de Desenvolvimento Local, para os ativistas do dia a dia o importante era discutir uma Política de Apoio ao Desenvolvimento Local. A diferença pode parecer sutil, mas a distância entre as posições é grande.

A área pública como um campo normativo – sempre começamos de algum lugar

Há aqui uma outra observação necessária e que fazia parte da própria razão de ser do Programa Gestão Pública e Cidadania e continua refletido no seu nome. O Programa focalizou práticas, experiências, projetos, programas e políticas que não somente melhoraram o serviço público, mas o fizeram de maneira a trazer um impacto na construção da cidadania. Na discussão sobre efetividade há espaço para o custo/benefício, como também indicadores de performance, mas sempre a discussão voltaria para uma noção mais ampla de efetividade, incluindo resultados e

consequências para a cidadania das pessoas envolvidas. Vivemos em democracias, discutimos direitos e dignidade, acesso a informação, transparência e equidade não porque são comprovadamente mais eficazes que outras maneiras de organizar sociedades mas, basicamente, porque é assim que nos acostumamos a viver. Todas estas expressões estão longe de ser naturais, pelo contrário, são produtos de épocas e acontecimentos, invenções sociais humanas que pretendemos melhorar, e das quais – pelo que consta – não pretendemos abrir mão. Nossos colegas na área de administração empresarial poderiam buscar embasar seus argumentos de eficácia e eficiência em algum critério abstrato e independente do tipo “retorno sobre o investimento”, mas na área pública sabemos que este tipo de argumento rapidamente se desfaz no período eleitoral seguinte.

A contribuição do Programa de Introdução à Pesquisa

Sendo a área geral das públicas (administração pública, gestão pública, gestão social, políticas públicas etc.) em grande parte aplicada e também normativa, parece que o que nos interessa são os conhecimentos que permitem pessoas melhorar e avançar a partir da situação atual. O que quer dizer avançar não somos nós determinaremos, nem de maneira técnica nem, muito menos, isoladamente. Como, portanto, nestas circunstâncias pensar sobre os processos de produção de conhecimento, normalmente entendidos em termos de pesquisa e investigação? Como pensar sobre a formação de pessoas para este campo? Esta foi a contribuição do Programa de Introdução à Pesquisa.

A FGV-Eaesp, tal como as demais Escolas, Faculdades e Universidades participantes da ANPAD (Associação Nacional de Pesquisa e Pós graduação em Administração), sempre teve uma preocupação com a pesquisa e a investigação. No caso específico da FGV-Eaesp, desde cedo na sua história foram criados mecanismos internos de apoio à pesquisa, utilizando principalmente uma sobretaxa nas suas atividades de educação continuada para executivos. O resultado foi a criação de seu Núcleo de Pesquisa e Publicações (NPP) e uma modalidade simples de apoio à investigação consistindo um pequeno adicional salarial e uma pequena ajuda de custos. Em troca, os professores se comprometem com a publicação de seus resultados e são avaliados após cada investigação financiada. Agora com diversas modalidades, esta prática continua até

hoje. Neste processo de financiamento, é comum que professores solicitem apoio para contratar monitores e assistentes de pesquisa oriundos, respectivamente, dos cursos de graduação e pós graduação. A Escola também participa do Programa PIBIC do CNPq, não somente em termo das bolsas do CNPq mas também em termos de uma alocação complementar de outras bolsas para alunos não contemplados com as bolsas do CNPq. Os orientadores do PIBIC são pesquisadores da Escola e ora são professores participantes de seus centros de estudos ou pesquisadores individuais com produção científica consolidada.

Esta posição e estas atividades – mesmo com mecanismos diferentes – não seriam uma novidade entre os principais programas de ensino e pesquisa em administração no País. Todas as Escolas, Faculdades e Universidades representadas na ANPAD buscam apoiar a pesquisa e estão preocupadas com a produção de conhecimento útil e aplicável nos contextos organizativos brasileiros e, quando inseridos em programas gerais de administração, buscam propiciar oportunidades para pesquisa aos seus alunos de graduação.

Em 2004-2005, a Eaesp iniciou um extenso processo de discussão e debate sobre o formato de seus cursos de graduação, reconhecendo que muito havia mudado desde seu último “repensar” quase dez anos antes. Estimulado por esta discussão, bem como por um interesse crescente de alunos e professores ampliarem as possibilidades de pesquisa na área de graduação, foram introduzidas duas novas possibilidades de convivência com o mundo da investigação.

A primeira, conhecida como Conexão Local (antecessor direto do CLIU), consistia na experiência intensiva de um mês de convivência com o mundo da inovação social. Era orientada para alunos do segundo, terceiro, quarto ou quinto semestres e foi influenciada pelo programa pioneiro de convivência com o mundo da ação social desenvolvido pelo Programa de Gestão Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA), denominado *Residência Social* e pelas experiências de Ilka Camarotti com os seminários e debates sobre experiências inovadoras na área de pobreza e cidadania e o envolvimento de alunos nos estudos de caso.

A segunda, a residência em pesquisa, foi aberta prioritariamente para alunos no quarto, quinto e sexto semestres com o objetivo de permitir estudantes conhecerem o cotidiano das atividades de pesquisa realizadas

nos centros de estudos e pesquisa da FGV-Eaesp. Em ambos os casos, os alunos recebiam uma bolsa de estudos, e no caso do Conexão Local, as despesas de viagem e hospedagem também foram custeados pelo fundo de pesquisa.

Foi a partir destas duas iniciativas que a discussão sobre investigação e conhecimento, já iniciada em momentos anteriores, começou a se consolidar. O objetivo do projeto Conexão Local foi aproximar os alunos da Eaesp às diversas realidades brasileiras por intermédio de viagens de imersão durante o mês de julho de cada ano. Pretendia-se favorecer o conhecimento prático de técnicas de gestão em regiões e contextos os mais variados e complexos; incentivar atitudes mais humanas e colaborativas, visando a formação de futuros administradores com uma consciência cidadã, proativa e socialmente empreendedora; promover a troca de saberes entre os alunos, gestores públicos, comunidades, associações, empresários e técnicos locais e incentivar reflexões e discussões em torno de questões e realidades concretas.

Nos primeiros anos, foram escolhidas entre sete e oito experiências inovadoras na área pública com ênfase nas ações locais de melhoria e desenvolvimento, e os alunos – em duplas – passavam um mês inseridos no dia a dia destas experiências. Havia um processo preparatório envolvendo seminários sobre desenvolvimento local, sobre as questões do cotidiano dos municípios e sobre as diferentes territorialidades brasileiras, bem como discussões sobre métodos de pesquisa de campo. Os alunos eram acompanhados nos primeiros dias por um monitor (normalmente professor ou aluno de pós graduação) que mantinha um contato rotineiro durante a estadia não apenas para monitorar as atividades, mas também para ajudar na solução de eventuais problemas. O monitor ainda retornava ao local visitado no final do período de campo para a realização de uma discussão da qual participavam os alunos e os representantes da experiência que estava sendo visitada. O impacto nos alunos foi significativo, conforme relatos de pais e familiares, como também foi nos monitores, muitos dos quais pesquisadores de muita experiência.

O momento que se sugeria participar do Conexão Local dentro da sequência de possibilidades do Programa de Introdução à Pesquisa não seria o recomendado para uma maneira de pensar ortodoxa. Dentro da lógica acadêmica normal, o aluno iniciaria como monitor de pesquisa de um professor, talvez depois fizesse uma pesquisa supervisionada

do tipo PIBIC para ser um residente e, eventualmente, adquiriria a competência para entrar no “campo” da pesquisa aplicada e discutir temas socialmente complexos. Sem pensar muito a respeito – e sem elaborar as razões – o Conexão Local trilhou o caminho oposto, ainda que as quatro possibilidades de inserção do PIP não fossem consideradas uma sequência e os alunos estivessem livres para participar da parte que fosse de seu interesse. Mas, em geral, o caminho trilhado foi do Conexão Local para o PIBIC, do complexo, multifocado, de informações densas, variadas e incertas para o estudo focado com informações específicas. Por que esta diferença?

Conexão Local e as habilidades do pesquisador

É importante registrar que não havia – entre os envolvidos – nenhum posicionamento teórico-metodológico em relação ao Conexão Local. Pensamos que os alunos eram suficientemente competentes, socialmente, para poder visitar experiências e conversar com as pessoas sobre suas ideias, sonhos, possibilidades e as dificuldades encontradas. Ao longo do tempo, este pressuposto acabou sendo uma contribuição importante tanto para a discussão sobre conhecimento quanto para as práticas de pesquisa e investigação.

Pouco a pouco fomos reconhecendo que uma parte significativa das habilidades de investigação que os alunos supostamente deveriam desenvolver dentro daquele modelo ortodoxo de formação de pesquisadores já estava presente, só que de maneira tácita. O problema não era com as suas capacidades e competências, era com o modelo ortodoxo. Por exemplo, a pergunta “você sabe conduzir entrevistas semiestruturadas?” endereçada a um(a) aluno de pós graduação de uma das cem mais importantes universidades do mundo, provavelmente receberia uma resposta do tipo “sim, já fiz uma oficina sobre entrevistas” ou “já participei de alguns estudos e no próximo semestre vou fazer uma eletiva sobre entrevistas”. A ideia presente é que entrevistar é um procedimento sério, que é necessário aprender e treinar, e que não é para qualquer um(a). Mas, e se a pergunta fosse outra: “você sabe conversar?”

Somos uma espécie do tipo falante, falamos o tempo inteiro. Não ficamos cheirando uns aos outros, não olhamos do alto dos céus para

oportunidades de comida e nossos ouvidos só funcionam dentro certos limites. Mas sabemos falar. Nascemos num mundo de fala e, como George Herbert Mead bem apontou, o nosso “eu” é produto de uma sociedade de fala. Os peixes nadam na água, nós nadamos na fala. A competência discursiva é a humanidade performática. Nos reconhecemos uns e outros em atos de fala, produzimos ideias novas em atos de fala e como espécie, falamos pelos cotovelos.

O primeiro sinal – simplificando – da inteligência infantil é um choro, o segundo é um sorriso e o terceiro uma pergunta: “por quê?” Aceitamos, tranquilamente, que as nossas crianças façam perguntas – às vezes difíceis – e que devemos buscar dar uma resposta. Mesmo que a resposta seja “melhor falar com sua mãe” (pais são notórios em sua capacidade de evitar responder as perguntas difíceis). É claro que ao longo dos anos aprendemos a fazer isso de maneira delicada e ao longo dos anos nossa capacidade de pensar de maneira abstrata também vai aumentando, mas pelo menos entre 11-13 anos já adquirimos um conjunto de habilidades-chave para lidar com a complexidade da vida diária. (Não por acaso a lógica escolar da maioria dos países separa os ciclos escolares por volta desta idade). Se, ao longo dos anos, vamos aprofundando as nossas competências de conversar – alguns mais outros menos – por que devemos ter medo de entrevistas? Pergunto: o que é uma entrevista se não uma conversa focada?

Hoje, em 2014, observações como estas parecem se não simples pelo menos viáveis. Quando começamos, mais de dez anos atrás num Brasil acadêmico atrelado à ortodoxia das ciências sociais e administrativas, a ideia de uma competência coletiva de conversação era vista como radical.

O mesmo se aplica à arte de observação. De novo tendo como base o cotidiano, não saberíamos cruzar ruas, entrar e sair de lojas, evitar certas conglomerações de pessoas, achar aquela padaria escondida ou retornar a um lugar favorito sem uma prática de observar. Até observações mais sofisticadas sabemos fazer sem saber que são sofisticadas. Por exemplo, ao andar regularmente na mesma rua provavelmente notamos muito poucas coisas, a não ser algo que mudou. Mas quando andamos na rua de um outro país, ou de uma outra parte do Brasil, notamos quase tudo. Tudo parece diferente e interessante.

Foi Michael Polanyi, cientista e filósofo da ciência, quem sistematizou e deu destaque à ideia de conhecimento tácito. Conhecimento tácito está presente em todas as áreas de atuação, às vezes chamada de intuição ou “feeling”. Conforme a sua expressão “conhecemos mais do que sabemos contar” (*we can know more than we can tell*, 1962). A importância desta distinção entre o conhecimento explícito, aquilo que sabemos que sabemos, ou saber onde procurar, e o conhecimento tácito é duplamente importante para nossa discussão. Aplica-se – aqui – às habilidades operacionais do investigador, mas também se aplica às experiências.

Se, para o/as estudantes a discussão sobre a entrevista como uma conversa focada serviu para lembrar que sabemos muita coisa que nem notamos – às vezes por estar empacotada em uma expressão que assusta (entrevistar, analisar), a referência ao turismo – de ser uma turista no seu próprio País – serviu para chamar a atenção para as habilidades presentes de observação. Depois, é somente uma questão de aprofundar estas habilidades. A introdução a um pequeno roteiro de perguntas e lembretes para registrar as visitas no CLIU, escrito por Veronika Paulics, Fernando Burgos e Patrícia Laczynski (e que está no anexo deste livro), deixa muito clara esta orientação:

“Ir à feira é uma experiência plena de sensações: o cheiro das coisas, as cores fortes, os barulhos (olha a banana baratinha....moça bonita não paga...), carrinho passando, vendedor de limão no meio da confusão. Em algumas feiras há roupas, utensílios, secos e molhados, peixes e flores. Imagine que você foi à feira, viveu tudo isso e, quando voltou para casa, alguém perguntou: quanto é que estava a couve-flor? Que couve-flor? Como assim? Teria sido melhor sair de casa para ir à feira sabendo que teria que verificar o preço da couve-flor. Todo o resto seria vivido, também, mas com um pouco de foco.”

A introdução e roteiro junto com outras dicas sobre a importância de registrar impressões cabem em uma folha de papel (fácil de ser colocada numa pasta ou caderno de campo).

Conexão Local e os conhecimentos do cotidiano

Não há uma resposta à pergunta “o que é conhecimento?” Podemos dizer que há respostas e respostas: algumas para certas circunstâncias, outras para outras. Felizmente nas ciências sociais aplicadas já desistimos de

buscar os segredos do universo. Nossa visão é talvez mais próxima do pragmatismo do Mead para quem conhecimento é aquilo que nos permite avançar quando algo está nos segurando; é no ato de “poder avançar” que está o conhecimento. O filósofo de ciência Karl Popper usou uma noção similar ao discutir as peculiaridades das ciências sociais e seu embasamento nas condições e questões diárias. Anotando a importância dos problemas comentou: de fato é provavelmente correto dizer que sem problemas não haveria conhecimento; mas também sem conhecimento provavelmente não haveria problemas.

Deste modo, e seguindo a trilha do conhecimento tácito, é inevitável que o conhecimento presente nas experiências inovadoras dificilmente possa ser reduzido a uma noção singular. Inovações acontecem por razões as mais diversas, mobilizam habilidades e saberes distintos, coletivizam certos conhecimentos, mas também produzem e são circundadas por um vasto universo de saberes e conhecimentos práticos e também tácitos. São, cada uma, sua história específica no meio de tantas outras histórias. É neste momento que quero retornar às observações iniciais sobre conhecimento, repetição e transferência. Não há dúvida que é extremamente útil quando conseguimos encontrar, ou agregar, diversas experiências que conversam entre si e apontam para novas linhas de avanço que poderiam ser transferidas e/ou adaptadas de um lugar para o outro. Os formuladores das ações estatais estão sempre em busca destas possibilidades e olham o mundo a partir de suas linguagens próprias. Podemos até dizer que são quase obrigados a generalizar e ou enfatizar algum denominador comum. Mas isso não quer dizer que assim é “o” conhecimento. Pelo contrário, assim é como eles enxergam e como James Scott no seu livro “Vendo como um Estado” (*Seeing like a State*, 1998) argumentou, não representa as atividades da sociedade, mas somente aquela parte que é de interesse. Mais ainda, ao introduzir simplificações sociais e padronizações ativamente produz novas realidades. O cadastro único não é um simples registro, ele é performático: produz ativamente categorias e prioridades. Ao juntar a bolsa escola com outros apoios numa nova entidade – bolsa família – não somente se avançou, mas também se criou uma nova articulação de saberes e uma nova formatação interministerial.

O ponto aqui não é se isso é bom ou é algo a ser evitado, mas que é algo a ser reconhecido. Haverá, portanto, sempre uma tensão não necessariamente criativa entre a visão daqueles que buscam, por ofício,

lidar com situações gerais e aqueles para os quais o importante é uma situação relativamente singular. Sem arguir com muita certeza, talvez não seja por acaso que tivemos uma presença bastante grande no Programa Gestão Pública e Cidadania de ações de municípios de porte pequeno/médio e - a não ser de experiências-piloto – a presença menos visível de municípios de grande porte. Não se trata de uma questão de competência, mas de complexidade e dificuldade. Sempre argumentamos que às vezes circunstâncias bastante singulares, culturais, históricas e até pessoais, poderiam ter um papel importante em permitir certos avanços, mas isso não quer dizer que sem estes aspetos a transferência da experiência ou sua adaptação seja impossível. Mais ainda, não quer dizer que não haja nada que se possa aprender de algo bastante singular.

Dos alicerces para o CLIU

Frente à discussão anterior, tanto em relação à formação de estudantes e pesquisadores quanto da compreensão e produção de saberes vinculados às possibilidades de ação, a trilha que levou ao Conexão Local na sua Modalidade Interuniversitária (CLIU) poderia parecer hoje quase natural ou inevitável. A história, em si, está relatada em outras partes deste livro e conforme demonstra, longe de ser uma trilha natural e inevitável, foi decorrente de uma série de acontecimentos e vínculos fortuitos. Mas era só isso, um processo aleatório, ou havia algo mais que orientou as decisões de participar e buscar programas de financiamento? Penso talvez que sim e este sim está vinculado à noção da universidade como parte fundante da sociedade civil e a importância de reconhecer sua inserção na vida coletiva.

Desde os primórdios da universidade ela sempre aparece ativa na sociedade; suas aulas eram frequentemente abertas e os tópicos em debate eram os tópicos do dia refletidos nos trabalhos dos monges escolásticos ou, mais tarde, nos grandes livros clássicos. De tempos em tempos seus professores foram cerceados, mas as universidades continuaram. No Brasil, as universidades chegaram tarde, mas a educação universitária em Coimbra, Paris em outras partes da Europa e mais tarde os Estados Unidos, foi parte do processo de consolidação da modernidade brasileira. Também tivemos nossos tempos de exceção, como nos 25 anos de regime

militar, e mesmo aposentando professores e cerceando as entidades de financiamento, as universidades e as faculdades independentes continuaram suas atividades, muitas vezes abrigando os “aposentados”. Queira ou não, parece que há um reconhecimento coletivo de que as universidades são – de alguma maneira – parte de um conjunto de invenções sociais que deram certo, junto com direitos e liberdade de expressão. Mas qual era esta universidade?

Tornou se moda no campo da administração discutir aprendizagem nas organizações, mas pouco se lembra que a universidade é – por definição – uma *learning organization*, ou para utilizar a expressão em inglês, um *house of knowledge*. A noção hoje que temos sobre a universidade em termos de ensino, pesquisa e extensão é muito recente e certamente não faria sentido na idade média quando a universidade era um lugar de debates, argumentos, aulas e – pouco a pouco – observações. A universidade era simplesmente a universidade e a ideia de discutir a diferença entre uma universidade voltada à pesquisa e uma universidade voltada ao ensino (*research universities* e *teaching universities*) certamente não seria compreendido, provavelmente até a segunda metade do século vinte. A distinção foi muito influenciada pela legislação educacional pós guerra nos Estados Unidos que estimulou um grande aumento na população universitária e a demanda para mais e mais vagas para dar oportunidades para os veteranos retornados da Europa e o Oriente. O assim apelido “*GI Bill*” entrou em força em 1944 e a agencia administradora (*Veterans Association*) era responsável pela garantia de educação, treinamento, apoio para compra de casas, negócios urbanos, rurais e, se necessário, salário de desemprego. O interessante é que muito pouco dos fundos para este último apoio foram usados. Por outro lado, citando a história da agência, no ano de pico de regresso, os veteranos eram 49% das admissões universitárias e até 1956 se calcula que cerca de 7,8 milhão (quase 50% de todos os veteranos) haviam participado de algum programa educacional. Para milhões de pessoas, seria atingir algo impensável na década de 1930 quando uma educação universitária era somente para as elites.

Não há nada tão intenso nos campos da pesquisa e do que chamamos de extensão. Este é um processo mais lento, primeiro pesquisa e, depois, o gradativo envolvimento mais dedicado da universidade ao mundo ao seu redor – *extra muros*. Nos Estados Unidos, os *land grant colleges* (assim

chamados porque os estados receberam uma parcela de terra Federal para vender e ter os fundos para iniciar atividades) datam da segunda metade do século XIX e tiveram uma orientação “extensionista” para questões de engenharia e agricultura, dentre outras. Na Inglaterra no final do mesmo século, a preocupação com questões urbanas iria levar universidades a abrir suas portas à noite, ou para certos grupos durante as feiras. Professores mais progressistas se envolveram no movimento de educação dos trabalhadores (*Workers Educational Association – WEA*) fundado em 1903 e, pouco a pouco, os departamentos de estudos *extra muros* começaram a aparecer. De país para país há histórias distintas, mas muito presente é esta noção mais integrada e aberta de uma *casa de saber* e do papel amplo de uma universidade. No caso Inglês, o WEA continua existindo e era responsável por quase dez mil cursos em tempo parcial para mais de 70 mil alunos em 2012.

É neste contexto mais amplo de possibilidades e caminhos, de uma universidade ora mais para cá e ora mais para lá, com portas mais abertas ou mais fechadas, escondidas em lugares de difícil acesso ou presentes nos cotidianos dos assuntos urbanos e rurais, que as universidades no Brasil – como também em outros países – enfrentam as questões de seu papel na sociedade democrática moderna.

A discussão atual de avaliação universitária, de indicadores de produção, da importância das publicações, da contribuição para o desenvolvimento de novas tecnologias pode parecer bastante forte e, certamente, é barulhento. Mas experiências como o CLIU apontam para outras possibilidades de Conexão universitária, outras concepções mais dialógicas de compartilhamento de saberes e uma outra forma de conceber esta *casa de saber*.

Ser aberto para os saberes oriundos de práticas inovadoras, buscar abrir suas portas para escutar as ideias de atores sociais diferentes, ser sensível para as questões da atualidade na formulação de pesquisas e permitir que todas estas contribuições por sua vez possam se encontrar nas suas respectivas salas de aula e nos seus seminários, encontros e oficinas, não é algo comum nas universidades brasileiras. Mas o CLIU demonstra que é possível e talvez uma das suas grandes contribuições tem sido ajudar não somente os estudantes, mas também os professores, a reconhecer estas outras possibilidades.

SEGUNDA PARTE

Operacionalização do CLIU

*Fernando Burgos*¹³
*Tatiana Lemos Sandim*¹⁴

Como explicado na apresentação, o CLIU – Conexão Local Modalidade Interuniversitária – pode ser considerado um desdobramento do projeto Conexão Local, idealizado e executado pela FGV-Eaespp desde 2005. Um relato dos primeiros anos de realização do Conexão Local, das motivações para a sua criação com esse formato e metodologia e sua importância na formação dos alunos da graduação e pós graduação na Fundação Getúlio Vargas foi escrito por Ricardo Bresler, Peter Spink, Fernando Burgos e Mário Aquino Alves e publicado no Cadernos Gestão Pública e Cidadania em 2008. O CLIU foi inspirado no Conexão Local e ambos compartilham objetivos, razões de ser e formas de olhar para o mundo e descrevê-lo. As alterações metodológicas implementadas no CLIU foram necessárias para acolher suas especificidades: vários coordenadores, vinculados a várias instituições e alunos distantes geograficamente, dispersos em três regiões do Brasil. Esse texto tem como propósito descrever a metodologia do CLIU, percorrendo as várias etapas de realização de um ciclo anual, e utilizando como ponto de referência o artigo citado.

Desde o início, o CLIU foi coordenado pela equipe do Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (Ceapg) da FGV-Eaespp e sempre contou com uma coordenação operacional. Essa função foi desempenhada por pesquisadores/professores e alunos de pós graduação bolsistas que tinham como atribuições planejar e executar as tarefas necessárias para que o CLIU se concretizasse. Todas as etapas são conduzidas pela coordenação com a colaboração ativa de diferentes atores em momentos variados: as instituições parceiras, o GVPesquisa, a coordenação administrativa do Ceapg.

¹³ Professor da FGV-Eaespp. Coordenador do Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (Ceapg).Doutor em Administração Pública e Governo – FGV-Eaespp.

¹⁴ Doutoranda em Administração Pública e Governo – FGV-Eaespp.

Um ciclo do CLIU, desde a seleção das equipes até a apresentação no Dia da Pesquisa, envolve muitas pessoas das quatro instituições participantes. De maneira consolidada, podemos dizer que são nove etapas de realização do CLIU: recrutamento e seleção dos estudantes, seleção das experiências a serem visitadas, seleção dos supervisores, montagem das equipes, organização logística, preparação dos pesquisadores, imersão no campo, elaboração do relatório e apresentação do relatório. A seguir, detalharemos cada uma destas etapas.

Recrutamento e Seleção dos estudantes

São formadas três equipes para imersão no campo. Cada equipe tem uma dupla da Fundação Getúlio Vargas (um aluno de graduação e um de pós graduação – mestrado ou doutorado) e uma dupla de uma das instituições parceiras, também da graduação e da pós graduação. A UVA-CE, por não dispor ainda de cursos de pós graduação, tinha suas duplas formadas por um aluno de graduação e um docente.

O processo de recrutamento dos estudantes varia de acordo com cada instituição. No caso da FGV-Eaespp, sempre optamos por ir até a sala das turmas elegíveis ao programa, para contar sobre a experiência e assim, atrair candidatos interessados. Também eram colocados cartazes nas salas de aula, lembrando as datas de inscrição. Mas o que sempre teve maior impacto na atração de candidatos era o chamado “boca a boca”, ou seja, alunos das edições anteriores sempre contavam suas experiências e dessa forma, estimulavam futuros interessados.

Em relação ao processo de seleção, todas as instituições também têm autonomia para realizar o processo da forma que considere mais adequada para encontrar alunos com perfil, disposição e disponibilidade para participar de uma imersão em campo, no formato que o CLIU propõe. De acordo com Bresler (et al, 2008), a preocupação sempre foi a de selecionar alunos que tivessem “os pés no chão”, que estivessem abertos à possibilidade de aprender a partir do contato e da escuta com atores diversos, donos de conhecimentos diversos, sabedores de uma prática cotidiana que adentra os muros da universidade em pé de igualdade.

O processo de escolha dos alunos sofreu alterações durante os anos de execução do CLIU orientado pelos acertos e falhas cometidos nos anos

anteriores ou, ainda, pela necessidade de observar algum aspecto para o qual não nos atentamos nos primeiros processos seletivos. Foram incorporadas novas fases ou alteradas atividades já existentes, sempre tendo como objetivo final ressaltar características dos alunos que nos ajudassem a encontrar quais seriam aqueles que extrairiam os melhores resultados de sua participação no CLIU. Em outras palavras, quais alunos “aproveitariam” melhor a participação no projeto e conseguiriam, a partir dessa experiência, agregar para sua formação acadêmica e de futuros gestores profissionais.

Na FGV-Eaespp, descrevemos no edital o perfil desejado dos alunos:

- Interessados em desenvolver seu potencial investigativo;
- Interessados em conhecer práticas de gestão *in loco* e capazes de aprender com gestores e com a realidade observada;
- Com potencial de se relacionarem com as pessoas envolvidas nos projetos a serem vivenciados;
- Com capacidade de auto-organização e de adaptação em situações diferentes das do seu cotidiano;
- Interessados em vivenciar ações locais inovadoras, que vêm sendo desenvolvidas com êxito e apresentam soluções concretas no enfrentamento da pobreza, na oferta de serviços públicos e no fortalecimento da democracia.

Para se inscrever, o aluno deve preencher um formulário e escrever uma carta, explicitando suas motivações para participar do CLIU. Com a leitura dos documentos enviados, com especial foco na carta de motivação, fazemos a primeira etapa da seleção. Historicamente, na FGV-Eaespp temos tido em média, 15 inscritos para as três vagas disponíveis. Destes, seis ou sete alunos são selecionados para as próximas etapas que incluem uma atividade de campo e uma entrevista individual. A atividade de campo é uma inovação incorporada no processo seletivo. Nos dois últimos anos, os alunos foram orientados a almoçar no Bom Prato¹⁵, restaurante popular com alimentação balanceada vendida por R\$ 1, por meio de subsídio do Governo do Estado de São Paulo. A ida dos alunos até esse restaurante coloca-os em contato com elementos diversos

¹⁵ Mais informações estão disponíveis no link: <http://www.cidadao.sp.gov.br/servico.php?serv=304134>

do cotidiano da maioria deles. A proposta é simular uma vivência de campo dentro da própria cidade.

Ler o relato produzido a partir do que foi vivenciado torna possível perceber como receberam a tarefa de campo, como a desenvolveram e como se prepararam para essa experiência inicial. Quais foram as impressões e as ideias que fizeram a respeito do ambiente, do atendimento, das pessoas, da comida? Como se relacionaram com os outros, com o cardápio? Todas essas respostas nos dão elementos para, com algum grau de abstração, inferir como serão, caso selecionados, as reações dos alunos diante de situações similares que sempre acontecem em uma imersão em campo. As especificidades oriundas de um campo de pesquisa que está – na melhor das hipóteses – a 800 km de distância e é cercado por uma realidade que traz elementos diversos da realidade dos alunos está sempre orientando nosso olhar. O contato com uma realidade diversa em alguma medida é uma escolha do projeto. Vemos isso como uma característica que contribuirá para a aprendizagem por meio do estranhamento em relação àquilo que se considera “comum” o que, por outro lado, traz consigo o desafio de lidar com a diferença.

Todos os alunos que realizam a atividade de campo são entrevistados individualmente. Durante a entrevista, que tem duração aproximada de uma hora, explicamos com detalhes o funcionamento do CLIU, esclarecemos todas as dúvidas e, sobretudo, tentamos identificar as motivações que levam a buscar uma participação no CLIU, seus temas de interesse e sua “capacidade de resistência” para vivenciar três semanas de imersão em campo. A entrevista é vista por nós como um meio de levar os alunos a pensarem sua formação, suas aspirações em relação ao curso e ao seu futuro profissional e como o CLIU contribuiria para isso.

Além dessas questões, são levantadas restrições e dificuldades de qualquer natureza que requeiram atenção diferenciada ou os impeçam de realizar as atividades – disponibilidade de tempo para as atividades, demandas especiais em relação à saúde (medicação de uso contínuo, doenças crônicas, etc.), restrições alimentares, dentre outras.

Todos os anos, o processo de seleção dos alunos na FGV-Eaes foi feito por uma dupla de pesquisadores do Ceapg. Conversando sobre as impressões das entrevistas, cartas e relatos de campo chegamos, em consenso, à decisão de quais alunos serão selecionados para participar.

A seleção das experiências

Enquanto selecionamos os alunos, a segunda etapa vai se desenrolando paralelamente. Trata-se da busca pelas experiências de campo que serão visitadas. Anualmente, EG-FJP, UVA-CE e UFAC identificam experiências de ação pública local em seus estados, que tenham contribuições no campo da ampliação do acesso a direitos, do fortalecimento da cidadania e da democracia. Os projetos escolhidos precisam ter disponibilidade para receber uma equipe, ou seja, gestores, técnicos, parceiros, beneficiários cujas experiências possam contribuir na formação dos alunos. É preciso também, que seja disponibilizado um informante-chave que assuma o papel de interlocutor da equipe, recebendo-os no campo e, junto com os supervisores, definir a programação das atividades (BRESLER et al., 2008). Os projetos selecionados também precisam ter outro aspecto importante, e que chamamos internamente de “substância”, o que significa que na experiência é preciso haver atividades para os estudantes durante pelo menos 15 dias de pesquisa. Em muitas ocasiões, foram sugeridas experiências que pareciam muito interessantes, mas com limitado potencial de abertura ao diálogo com os diferentes atores envolvidos, e assim, preferimos excluí-las.

Ao longo de todos estes anos no CLIU, foram selecionadas experiências de várias naturezas, implementadas por órgãos públicos ou secretarias municipais ou estaduais, ONGs e OSCIPs ou, ainda, arranjos que envolvem vários desses entes. Em geral, as equipes foram bem recepcionadas e tiveram acesso às condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho de campo.

Seleção de supervisores

Na UFAC e FJP-MG, a seleção dos supervisores atende a critérios próprios e específicos que incluem, prioritariamente, o interesse do pós-graduando pela pesquisa de campo qualitativa ou pela docência. Na UVA-CE, a supervisão é feita por um docente que, em alguma medida, compartilha desses interesses.

Na FGV, a escolha de três mestrandos ou doutorandos contempla critérios semelhantes. Podem ser selecionadas, ainda, pessoas que trabalhem em

temas de pesquisa afins aos temas mais comuns às experiências visitadas. É comum que os pesquisadores selecionados tenham algum vínculo com o Ceapg. Por outro lado, também ocorre a seleção de supervisores estabelecem contato com integrantes do Ceapg, demonstrando seu interesse pelos temas relacionados ao CLIU.

Quando selecionados, os supervisores são informados quanto às tarefas relacionadas à supervisão mas não sabem ainda qual será a experiência visitada. Essa informação lhes é fornecida quando a etapa de montagem de equipes é concluída. Na medida em que eles possuem disponibilidade de tempo, essa etapa é realizada em conjunto, com a participação por telefone dos supervisores da UVA-CE, UFAC e FJP-MG.

A montagem das equipes

Uma vez selecionadas as experiências, supervisores e os estudantes, chega o momento de formar as equipes e decidir qual será o “destino” de cada uma delas. De forma simples e objetiva, pode-se dizer que é o momento de responder à questão: quem vai com quem e para onde? Certamente, as diferentes coordenações operacionais que o CLIU teve ao longo dos anos realizaram estas tarefas com algumas nuances diferentes porém com a mesma finalidade: buscar garantir que as pessoas entrem em contato com experiências interessantes para elas próprias, possam aprender com a vivência da imersão em campo e, ainda, que a convivência em grupo seja boa.

Com esses intuitos, são observados os temas das experiências escolhidas, os temas de interesse manifesto pelos estudantes de graduação e pós graduação, suas características pessoais e as restrições de cada um, identificadas durante as entrevistas. Montar equipes e destinos são tarefas distintas, feitas ao mesmo tempo para conciliar todos esses elementos.

Um dos desafios inerentes a essa etapa é o pouco conhecimento que a coordenação operacional do CLIU tem a respeito dos participantes selecionados pelas instituições parceiras. A tentativa de minimizar esse problema é feita em contato por telefone com os coordenadores e com as duplas selecionadas na UVA-CE, EG-FJP e UFAC. Na conversa com os participantes, damos as boas-vindas, tiramos as possíveis dúvidas e levantamos expectativas e interesses de pesquisa.

Por princípio, as duplas são formadas por dois estudantes da FGV-Eaes (um da graduação e um da pós graduação) e dois estudantes de uma das instituições parceiras (também um da graduação e um da pós graduação, com exceção da UVA-CE que, como foi ressaltado anteriormente, por não ter ainda um curso de pós graduação, envia sempre um docente para a supervisão da equipe) e o destino de cada equipe é em uma região diferente daquela de sua origem. Assim, a equipe formada com integrantes da FJP, de Minas Gerais, por exemplo, sempre visitará uma experiência localizada no Acre ou no Ceará e o mesmo ocorre com as outras duas equipes.

É fundamental conciliar os temas das experiências com os interesses dos participantes. Nem sempre há coincidências de ambos, considerando o amplo espectro de possibilidades de interesse no campo da atuação pública. Nesse caso, tentamos a aproximação entre o que “se quer ver” e o que “há disponível para ser visto”. Outro ponto de atenção é a convivência em campo. Principalmente para os graduandos, uma vez que permanecem mais tempo em campo, a convivência entre os pesquisadores é ponto fundamental para que seja possível se concentrar e investir maior parte do tempo e da energia para olhar a experiência e menos para o estabelecimento e manutenção de uma convivência interna adequada. Há que se considerar, ainda, que os alunos vêm de diferentes realidades, de formações acadêmicas também diversas, com outros olhares sobre o trabalho de campo e sobre o próprio campo.

A diversidade é vista como uma potencialidade, um traço constitutivo do CLIU que, antes de tudo, contribui para seu enriquecimento. Porém, é preciso ter atenção para que não se torne fonte de atritos ou frustrações para os participantes. Somando-se todos esses elementos temos um quebra-cabeça relativamente complexo para ser montado. Olhar para os seis anos de CLIU nos permite perceber os acertos e as falhas nessa montagem e, não é exagerado afirmar que há nessa etapa questões subjetivas, em que a indeterminação dos potenciais problemas é grande. Essa constatação torna possível afirmar que, definidas equipes e experiências temos, ao mesmo tempo, um conjunto de escolhas e decisões objetivas e, ainda, uma “aposta” em andamento. O diálogo entre a equipe de coordenação, da equipe com os participantes e da equipe com os coordenadores das instituições parceiras é sempre utilizado para ampliar o conhecimento e minimizar o risco da “aposta”.

Para evitar frustrações, uma das coisas que sempre afirmávamos para os participantes do CLIU era que o surgimento de uma amizade a partir de uma experiência do CLIU era um resultado desejado, mas não esperado. Por isso, dizíamos algo como: “Vocês não precisam ser amigos. Apenas parceiros e companheiros de trabalho”. Obviamente, na história do CLIU surgiram várias amizades, mas nunca tivemos a ilusão de que a convivência entre pessoas diferentes seria simples.

A organização logística

As atividades de logística são realizadas pela coordenação operacional e consistem em providenciar meios para que as equipes cheguem a seus destinos e disponham das melhores condições possíveis para a permanência em campo. Providenciamos o deslocamento (aéreo ou rodoviário, e às vezes, ambos), as reservas em hotéis e depositamos em conta bancária os valores para o pagamento de alimentação e pequenos deslocamentos internos à cidade. Não foram poucas as equipes que receberam também recursos em conta para o pagamento de hotéis que não ofereciam opção para o faturamento e pagamento direto pela FGV-Eaesp, bastante comum em cidades de pequeno porte. De acordo com o previsto no projeto aprovado junto à Capes, os estudantes da FGV-Eaesp *têm seus custos* pagos pelo GVPesquisa e os das instituições parceiras com recursos do Pró-Adm Capes.

As tarefas dessa etapa são desenvolvidas em estreita relação com os supervisores que identificam, já em contato com as experiências selecionadas, as melhores alternativas de deslocamento e hospedagem nas localidades a serem visitadas. Ocorre com frequência, ainda, imersões em campo que envolvem várias cidades exigindo maior planejamento logístico. Nesses casos, o supervisor elabora um cronograma prévio de visitas que torne possível identificar as necessidades de hospedagem e deslocamento antecipadamente.

A preparação dos pesquisadores

De acordo com Bresler et al. (2008), o trabalho pré-campo é importante para que as equipes conheçam as especificidades das experiências a

serem visitadas e, ainda, comecem a se conhecer e a se familiarizar, o que é fundamental para o convívio futuro na imersão em campo. No Conexão Local, essa atividade é mais simples porque todos os participantes estudam na FGV-Eaes. No CLIU, a realidade é bem diferente. Até 2013, as equipes utilizavam unicamente recursos tecnológicos disponíveis. Nos primeiros anos de realização do CLIU, esses recursos se limitavam ao envio de e-mails e às redes sociais. Com o avanço rápido desses meios, tornou-se possível a conversa utilizando vídeos, favorecendo o entrosamento dos estudantes.

Em 2013 e 2014, realizamos seminários de preparação para o campo em São Paulo. Com um dia e meio de programação, os objetivos eram: 1) promover um ambiente que favoreça a aproximação das equipes, 2) propiciar um momento de preparação para o campo com toda a equipe reunida, e 3) discutir técnicas de pesquisa de campo. Em 2013, o seminário foi realizado com a presença dos seis supervisores de todas as instituições e, em 2014, ampliamos para os alunos de graduação, atendendo à sugestão dos participantes do primeiro seminário.

A possibilidade de conhecer e conversar pessoalmente antes da imersão em campo favoreceu o desenrolar da pesquisa por potencializar o entrosamento prévio entre as pessoas. Os momentos de debate a respeito das diferentes experiências escolhidas foram interessantes e enriquecedoras, principalmente, por contar com os residentes na região, permitindo um mínimo de conhecimento a respeito das questões gerais da região e da experiência. Considerando que as duplas têm como destinos regiões distantes, com realidades diferentes, a participação dos estudantes que vivem nas regiões a serem visitadas contribui para o debate. Se seguirmos o exemplo anterior e considerarmos que a equipe formada por estudantes da FJP e da FGV-Eaes tem como destino o Acre, o fato dos alunos da UFAC estarem presentes, simplifica o acesso a algumas especificidades e enriquece a conversa sobre a região visitada.

A programação dos seminários de preparação para o campo também incluiu outros pesquisadores e professores do Ceap, como os professores Peter Spink, Ricardo Bresler e Veronika Paulics¹⁶. Esses momentos foram

¹⁶ Nos anos iniciais, o professor Marco Antonio Carvalho Teixeira também participou, abordando o cenário político eleitoral em cada uma das cidades e estados que seriam visitados.

dedicados à discussão sobre a metodologia qualitativa do trabalho de campo e sobre dicas práticas a respeito da imersão. Estas dicas são úteis para os iniciantes em pesquisas de campo, considerando que, para a maior parte dos estudantes, será a primeira vez nessa atividade. Um documento sintético mas, de grande valor prático utilizado como fio condutor desse momento é o texto “O que não pode deixar de ver em campo”, um dos anexos ao final deste livro.

Depois desse encontro, o trabalho de preparação para o campo segue sob responsabilidade das duplas de supervisores. Para os supervisores, muitas vezes iniciantes na tarefa de orientação de um trabalho de campo, o desafio está em “ajudar a ver”, ou seja, cabe a eles criar situações que favoreçam o aprendizado dos graduandos. Assim, os supervisores têm como tarefa providenciar que os estudantes entrem contato com informações necessárias para o bom andamento do trabalho, utilizando recursos e meios que os permitam aprender a buscar informações e a discernir o que é relevante. Para isso, recebem orientações e dicas e podem contar com o apoio dos coordenadores das quatro instituições parceiras. Em relação à experiência, em si, o principal recurso que utilizam são os interlocutores-chave das experiências a serem conhecidas e têm à disposição a estrutura (telefone, computadores, internet) dos Centros de Estudos nas instituições.

A imersão em campo

A imersão no campo começa no início de julho, quando normalmente, os estudantes estão de férias das universidades¹⁷. Durante os 21 dias de campo, os estudantes deverão conhecer os detalhes da experiência, aproximar-se dos pontos-de-vista dos mais diferentes atores envolvidos direta e indiretamente com ela. Na primeira semana, eles estão acompanhados dos supervisores que ajudam nas questões logísticas, mas principalmente, “mostram” aos graduandos como fazer a pesquisa e o modo de se comportar numa conversa ou entrevista, corrigem eventuais

¹⁷ Durante a realização do CLIU, em alguns anos, os estudantes da UFAC estavam em período letivo durante a realização do CLIU, em função das greves de anos anteriores. Mas mesmo assim, graças ao apoio do Corpo Docente da Universidade, eles não foram prejudicados pelas ausências nas aulas.

equivocos dos estudantes e estimulam os debates e reflexões sobre o que está sendo visto e aprendido com os gestores locais. No final de cada dia de pesquisa, os supervisores instam os estudantes a registrarem em seus cadernos as principais impressões e informações daquele dia.

No final da primeira semana, os supervisores voltam para as suas cidades de origem, não sem antes estabelecer uma relação de confiança com o interlocutor-chave ou outra pessoa da experiência, de forma a ter um contato próximo e efetivo, caso haja algum problema ou alguma necessidade de entrar em contato com os estudantes. Após a partida dos supervisores, o contato com os alunos passa a ser via e-mail, telefone ou redes sociais e cada equipe estabelece a periodicidade desse contato, de forma que a orientação possa continuar ocorrendo.

O horário de trabalho dos estudantes acompanha o horário da experiência. Isso em geral significa dias úteis e horário comercial, com descanso nos finais de semana. No entanto, isso pode variar de acordo com a experiência. No caso de um projeto educacional, pode ser que os estudantes tenham que ir a uma escola no período noturno, para acompanhar o desenvolvimento de uma atividade. Ou no caso de uma experiência de agricultura familiar em que os pequenos produtores se reúnem na associação aos sábados, quando a presença dos pesquisadores será fundamental. Nesses casos, a orientação dada aos supervisores é para que haja uma espécie de “compensação”, buscando garantir dias e horas de descanso e lazer para os estudantes.

A elaboração do relatório

Como é, para muitos, a primeira experiência de pesquisa de campo, é também a primeira oportunidade de elaboração de um relatório dessa visita. Preparamos outro documento sintético, com informações úteis para nortear esse trabalho (que também está na parte de anexos ao final deste livro). O desafio dos supervisores agora reside em manter os estudantes focados nessa tarefa que se torna um pouco mais complexa em razão da distância entre os integrantes da equipe. Além disso, como o retorno do campo ocorre frequentemente na semana anterior ao início do semestre letivo, é necessário conciliar as demandas das disciplinas com a elaboração do relatório.

Em virtude da distância, do grau de dificuldade em elaborar um texto escrito, das perspectivas diferentes de análise dos pesquisadores e da quantidade de demandas de cada um, esta é a parte mais difícil da operacionalização do CLIU. Assim, mais uma vez, vale o princípio de “ajudar a ver” e, aos supervisores cabe também o desafio de promover diálogos que permitam aos alunos analisar tudo o que foi visto e relatar de forma coerente e consistente.

A apresentação do relatório

Um ciclo do CLIU termina com a apresentação dos relatórios no Dia da Pesquisa da FGV-Eaesp. Este evento é realizado no início de novembro e é a data onde todos os pesquisadores dos cursos de graduação apresentam os resultados de seus trabalhos de PIBIC, Residência em Pesquisa ou Conexão Local para o público interno e externo. Há uma sessão especial do CLIU no qual os estudantes de graduação das quatro universidades parceiras apresentam seus relatórios para os demais estudantes, os supervisores, os coordenadores das universidades e o público interessado. Além disso, todos participam da cerimônia de abertura, de algumas palestras e da cerimônia de encerramento.

Com a vinda dos coordenadores para São Paulo, também aproveitamos para fazer uma reunião de avaliação final do ciclo e começamos a planejar o ciclo seguinte. E, assim, tem início uma nova edição do CLIU.

Referências

BRESLER, Ricardo., SPINK, Peter K., SANTOS, Fernando Burgos P., ALVES, Mario Aquino. Atividade de Pesquisa e Formação de Gestores: A Contribuição do Projeto Conexão Local. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, FGV, v. 13, p. 55-75, 2008.

Depoimentos de participantes do CLIU

“O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando.”

Guimarães Rosa

(citado por Maria Cecília Gomes Pereira em seu depoimento)

“Toda atividade educativa é uma ação política, no sentido de desenvolver o senso crítico do aluno, para uma tomada de posição consciente diante dos fatos e da sociedade.”

Paulo Freire

(citado por Marcela Menezes Costa em seu depoimento)

A seguir apresentamos uma série de trechos de depoimentos de estudantes e supervisores que participaram do CLIU. A partir do destaque de alguns dos aprendizados individuais, o objetivo desta “colagem” é apontar os diversos aspectos desta experiência pedagógica, os avanços que pode oferecer, as dificuldades enfrentadas, os desafios que se apresentam neste tipo de iniciativa. Em vários depoimentos buscamos destacar aspectos especificamente associados à característica interuniversitária desta experiência.

Os organizadores deste livro tomaram a liberdade de não utilizar a íntegra dos depoimentos recebidos, destacando frases ou fragmentos. A íntegra de todos eles pode ser lida na página do CLIU na internet.¹⁸

Para que se compreenda o processo de coleta de depoimentos, abrimos esta sessão com a mensagem enviada para estudantes e supervisores com a solicitação e instruções.

Em seguida, apresentamos alguns depoimentos na íntegra. São depoimentos de dois supervisores que estiveram envolvidos em vários momentos e de várias maneiras no CLIU. E de uma estudante cujo texto foi considerado emblemático do ponto de vista dos organizadores deste livro.

¹⁸ <http://ceapg.fgv.br/conexao-local-interuniversitaria>

Mensagem enviada para os alunos e supervisores

“Oi, (nome do aluno), tudo bem?

Estamos entrando em contato por lembrarmos da sua participação no (nome da experiência visitada), no (estado em que a experiência se localiza) em (ano da participação).

Queremos compartilhar uma boa notícia e, ao mesmo tempo, fazer um convite. Estamos organizando um **livro sobre a experiência do CLIU** e, para nós, seria muito importante contar com um texto seu, com um **depoimento** sobre o que significou ter **participado do Conexão**. Sinta-se à vontade em abordar os aspectos que considerar mais pertinentes. Interessa-nos conhecer tudo o que você quiser partilhar. Não se preocupe com o tamanho do seu relato. Não usaremos os textos integrais, permitindo-nos selecionar trechos e ou incluir informações em outros textos da publicação. Ou seja, os textos recebidos estarão sujeitos a edição, seleção e revisão. Sempre serão dados os créditos, claro.

Além disso, caso você tenha **produções realizadas a partir da sua participação** no CLIU, gostaríamos que você nos contasse e, se possível enviasse cópias. Por exemplo, textos, artigos, trabalhos, áudios, vídeos, etc. que tenham sido realizados a partir de sua pesquisa de campo (originais, cópias ou *links* para o acesso).

Por favor, manifeste o quanto antes seu interesse, ou não, em participar para que possamos nos organizar melhor. Os depoimentos podem ser enviados até o dia **17 de abril** de 2014, respondendo a este e-mail. Podem ser enviados em arquivo de texto ou no próprio corpo da mensagem.

A seguir, fazemos uma breve apresentação do projeto do livro.

Estamos à disposição e à espera da sua contribuição.

Um abraço,

Equipe do Conexão Local Interuniversitário”

Anexo à mensagem:

LIVRO CLIU

Para que você entenda melhor do que se tratará o livro, segue um breve resumo:

Este livro registrará, e celebrará o projeto da FGV-Eaespp aprovado em 2009 no edital Pró-Adm da CAPES (que formalmente se encerra neste ano), realizado em parceria com a Fundação João Pinheiro, de MG, a Universidade Federal do Acre e a Universidade Estadual Vale do Acaraú, do CE. O livro quer sistematizar a experiência pedagógica, seus desafios e resultados, bem como a diversidade das experiências visitadas. O diálogo de saberes sempre esteve na essência do CLIU e com este livro não poderia ser diferente. A estrutura prevista contempla espaços para: resumos de todos os relatórios produzidos (os resumos estão sendo feitos a partir dos relatórios de visita de campo elaborados pelos participantes), relatos das instituições parceiras sobre a experiência de participação no CLIU, textos voltados para as questões metodológicas envolvidas na realização do projeto e o processo de formação de novos pesquisadores, e os depoimentos e informações enviadas por estudantes e supervisores que estiveram em campo.

Fernando Burgos

Minha experiência com o CLIU começa antes dele existir: quando foi criado na FGV-Eaespp o Projeto Conexão Local. Estava no último ano do curso de graduação em Administração Pública, e o Programa de Iniciação à Pesquisa (PIP) contemplava três modalidades de pesquisa: o Projeto Conexão Local, o Residência em Pesquisa e o PIBIC. Estava terminando o PIBIC, sob orientação de Ricardo Bresler, e queria muito participar do Conexão, mas esta opção só era disponível para os alunos dos primeiros semestres. Sinceramente, morri de inveja daqueles que poderiam passar 30 dias pesquisando alguma das experiências premiadas pelo Programa Gestão Pública e Cidadania (GPC).

No ano seguinte, já como aluno do Mestrado em Administração Pública e Governo e pesquisador do Ceapg, acompanhava os preparativos para

a segunda turma do Conexão Local, quando fui convidado para ser um dos supervisores, na se denominava “tutor”. Ainda que achasse um desafio grande para um recém-formado e que meses antes sonhava em ser um dos alunos escolhidos, aceitei e levei dois estudantes do curso de Administração de Empresas para conhecer a experiência Prove – Programa de Verticalização da Agroindústria Familiar, no estado do Mato Grosso do Sul. Visitar esta experiência, que tinha sido premiada pelo GPC em 1997, depois de quase dez anos da sua premiação e ainda poder acompanhar as descobertas dos estudantes de graduação em sua primeira pesquisa de campo deles foi inesquecível.

Em 2007, o Conexão Local mudou um pouco e a sugestão de experiências que seriam visitadas passou a ser tarefa dos tutores, com a aprovação da coordenação do projeto. Como o meu mestrado estava relacionado ao tema da cultura, sugeri conhecermos o Programa Recife Multicultural. Esta passagem por Recife foi muito marcante porque permitiu conhecer uma experiência que me interessava muito não sob viés de pesquisador, mas, sim, de supervisor. E isto foi uma diferença enorme: enquanto pesquisador você é o responsável por fazer as perguntas, enquanto supervisor, você precisa esperar que os(as) alunos(as) façam as perguntas e, caso isso não ocorra, o ato de intervir na entrevista deve ser muito bem pensado para não intimidar os jovens pesquisadores. Esta diferença entre ser pesquisador e supervisor esteve muito presente na preparação de outros supervisores nos anos seguintes.

Depois da experiência do Recife, e no final do segundo semestre de 2007, houve uma grande mudança na coordenação do Conexão Local, promovida pelo então Coordenador do PIP, Mário Aquino Alves. Ricardo Bresler passou a coordenar o projeto, e ele, por sua vez, me chamou para ajudá-lo em algumas atividades.

No início de 2008 reformulamos alguns aspectos do programa e, além das tarefas operacionais e de preparação dos alunos para a imersão no campo, fomos surpreendidos pela notícia de que um dos estudantes que iria comigo não poderia viajar mais. Na hora, começamos a pensar em alternativas, quando surgiu a ideia de tentarmos encontrar um estudante da própria Universidade Federal do Acre, que era onde faríamos a visita, que topasse participar do projeto.

Achei a ideia genial, mas bem pouco exequível. O fato de uma pesquisadora da rede do Ceapg ter vínculos com o Acre parecia uma luz no fim do túnel, mas ainda assim, tudo parecia muito distante de concretizar.

Numa velocidade impressionante, foram contatadas pessoas em Rio Branco, até se chegar ao professor Enock Pessoa, do curso de Ciências Sociais da UFAC. Mesmo sem nos conhecer pessoalmente, aceitou participar do projeto, e em pouquíssimos dias definiu um processo e selecionou uma estudante que participaria do Conexão.

Isso não resolvia tudo. Ricardo e eu tínhamos nos dedicado à formação das equipes: conciliar perfis dos estudantes, do supervisor, as características da experiência e também a localidade era um difícil “quebra-cabeça” que se realizou com pouca atenção, poderia comprometer a fluência do processo didático da pesquisa. E não tínhamos a menor ideia de quem era a pessoa selecionada na UFAC.

A experiência foi um sucesso. Apesar de as estudantes serem de localidades diferentes e estarem conectadas à realidade local de forma heterogênea (afinal, uma delas vivia em Rio Branco), a visita de campo e o relatório final puderam abrir uma reflexão a partir desta experiência improvisada de parceria.

Em janeiro de 2009, Ricardo assumiu a Coordenação do PIP e mantivemos a parceria de trabalho. Ao nos inteirarmos do Edital Pró-Administração (09/2008) da CAPES, ocorreu-nos que a experiência do ano anterior poderia ser aproveitada de maneira mais institucionalizada e envolvendo outros parceiros. Além da UFAC, a relação histórica com professores e pesquisadores da Escola de Governo da Fundação João Pinheiro tornava-a um potencial parceiro. Além disso, uma ex-aluna do Mestrado em Administração Pública e Governo da FGV-Eaesp, passara num concurso para professora da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA-CE), a parceria com esta universidade cearense também se apresentou.

Elaboramos um projeto criando o Conexão Local – Modalidade Interuniversitária, que ficou conhecido como CLIU. Antes mesmo de sair o resultado do edital, o professor Peter Spink, à época diretor do GVPesquisa, autorizou uma experiência piloto para unir estudantes

de graduação de duas universidades parceiras, com supervisores das mesmas universidades, formando quartetos que iriam conhecer e pesquisar iniciativas inovadoras de ação pública.

Foi assim que poucos meses depois, participei de uma visita que reunia uma supervisora e um estudante da UVA, com um supervisor e um estudante da FGV-Eaes. Visitamos o RECA, uma experiência de reflorestamento consorciado e adensado que havia sido estudado pelo Ceapg anos antes e sua inclusão no CLIU foi avalizada pelo Enock Pessoa, formalmente coordenador do CLIU na UFAC.

A experiência foi fantástica, e a partir da aprovação no Pró-Administração as parcerias com UFAC, UVA-CE e EG-FJP estavam definitivamente institucionalizadas, permitindo-nos seguir aprendendo com as experiências inovadoras e em diálogo com pesquisadores de universidades parceiras de outras regiões do Brasil.

No final de 2010, uma mudança na direção do GVpesquisa fez com que Ricardo saísse da coordenação do PIP e, conseqüentemente, do Conexão Local. Eu o acompanhei nessa decisão por estar certo de que não havia pessoa mais qualificada – e que realmente acreditasse na proposta de diálogo de saberes entre alunos da graduação – do que ele. O CLIU ficou sob a responsabilidade do Ceapg.

Desde o início de 2013, não posso mais ser supervisor nem do Conexão Local nem do CLIU, uma vez que me tornei professor da GV e, de acordo com regras estabelecidas há anos ainda na gestão do Ricardo, professores não são supervisores. Independentemente da regra, fico feliz de não ser mais supervisor porque estou certo de que outros estudantes da FGV-Eaes merecem viver esta riquíssima experiência de supervisionar estudantes de graduação e conviver com estudantes e pesquisadores das universidades parceiras.

Tatiana Lemos Sandim

Pensar no CLIU sempre me remete à ideia de “novidade”. Quando soube do projeto, eu tinha acabado de entrar no mestrado, numa área diferente da minha formação inicial. Começava a conhecer a Fundação

João Pinheiro, o campo da administração pública, os ritmos e demandas do novo curso e, não bastantes essas novidades, fui selecionada pela FJP para participar do CLIU. Nesse momento, nem de longe eu imaginava quanta novidade traria para minha vida.

E foi novidade a preparação para o campo, a seleção de uma aluna para compor a dupla e, na data planejada, seguir para Teresina. Foi novidade viajar de avião, encontrar em campo uma dupla de pesquisadores da Fundação Getúlio Vargas e, ao mesmo tempo, conhecê-los pessoalmente e iniciar o trabalho. Foi novidade a comida, o clima, o contato com a realidade do sertão do nordeste, com o trabalho do MEPES, que é a instituição que mantém várias Escolas Famílias Agrícolas – EFAs no Piauí.

Como supervisora, foi novidade mudar o foco da experiência para a dupla de alunos supervisionados. A curiosidade e a vontade de descobrir sobre a realidade pesquisada precisavam dar lugar a uma ação ativa de facilitar a aprendizagem dos dois, o que nem sempre era simples nem fácil. Felizmente, o formato das equipes do CLIU nos permite compartilhar a supervisão. O que representou uma experiência de aprender com uma pesquisadora mais experiente.

O acompanhamento da elaboração do relatório também foi uma novidade. A elaboração à distância agrega um desafio à fileira de outros, inerentes a esse tipo de trabalho compartilhado: as diferenças nos estilos de escrever, nos tempos disponíveis, nas análises do que foi visto em campo.

Aí, vem o Dia da Pesquisa! Ah, o Dia da Pesquisa. Para qualquer aluno da FGV, um dia com os colegas apresentando seus trabalhos de pesquisa. Um dia atípico, porém, no ambiente de todo dia. Para mim era um turbilhão de novidades: São Paulo, metrô, um monte de gente que não conhecíamos, o prédio da FGV e as salas diferentes do que estávamos acostumadas e todo um protocolo de cerimônias com pessoas que não conhecíamos e tudo o mais.

Mesmo com os contatos breves foi possível perceber que a equipe do Ceapg, coordenadora do CLIU, não correspondia ao estereótipo dos “acadêmicos donos de certezas e respostas”. Defendiam e praticavam “outro jeito de fazer pesquisa” feita por um “pesquisador conversador”, que volta seu olhar para o outro enquanto sujeito e não enquanto objeto de pesquisa. Essa novidade me fez considerar a possibilidade de uma carreira acadêmica, inclusive.

Tantas novidades vivenciadas fizeram do CLIU um processo de aprendizagem importante para mim e para minha carreira como pesquisadora. E, já seria teria sido uma experiência marcante se a história terminasse ali.

Em 2011, fui convidada a trabalhar no Governo de Minas Gerais. Em 2013, fui contatada pelo Prof. Bruno Lazzarotti, professor da Fundação João Pinheiro e parceiro da FGV no CLIU com a proposta de recepcionar uma das equipes daquele ano para conhecer o programa no qual eu trabalhava, o Travessia. Organizar as equipes de técnicos para recebê-los, pensar nas pessoas com quem conversar e nos locais para visitar, fornecer as informações necessárias para conhecerem o programa foram as novidades desse novo lugar em que eu naquele momento me encontrava. O tempo todo eu me perguntava: o “percurso” que estou propondo vai permiti-los entrar em contato com o que é relevante para conhecerem esse projeto? Exigiu-me um exercício de olhar meu trabalho cotidiano com olhos de quem o vê pela primeira vez e quer conhecê-lo.

Em 2014, ingressei na FGV como aluna do doutorado em Administração Pública e Governo e pude, novamente, ter a experiência de supervisionar uma equipe do CLIU. E nem por um minuto ousei suspeitar que a novidade não seria a tônica do processo... Como o CLIU me ajudou a aprender: nós não voltamos nunca. Porque não somos os mesmos, os lugares não são os mesmos e as situações não são as mesmas.

Para começar, estar agora na FGV e não mais na instituição parceira já era uma novidade. É diferente ver o CLIU a partir do Ceapg, perceber o envolvimento dos alunos, ter contato com os outros supervisores de equipe e compartilhar a preparação para o campo. Para além disso, o CLIU apresentava um formato que espelhava um amadurecimento de quem, para além de permitir que os outros conheçam e aprendam, aprendeu consigo mesmo e se aprimorou. Assim, passaram a ser realizados seminários de preparação para o campo. Nesse dia, as duplas das instituições parceiras são convidadas a virem até a FGV. Todos os participantes se reúnem e as equipes podem se conhecer e se reunir antes da chegada no campo, podem conversar a respeito do “jeito Ceapg de fazer pesquisa”, conversar sobre a experiência e se preparar melhor. Isso para que, em campo, tudo transcorra de maneira mais harmoniosa.

O processo de supervisão foi novidade, assim como foram novidades outra equipe, outra dupla de supervisão, outro campo. O mesmo posso dizer sobre meu olhar sobre o campo, sobre minhas condições e capacidades para facilitar o trabalho da dupla e auxiliá-los em seu processo de aprendizagem.

Tantas novidades fazem com que os contatos com o CLIU sejam ocasiões para o crescimento e aprendizado. Posso dizer que a participação nesse projeto iniciou um processo importante de aprimoramento da minha formação profissional e acadêmica. Não posso concluir sem destacar o quanto me são caras as oportunidades de, por meio das minhas participações no CLIU, mudar meu olhar sobre o mundo, sobre as pessoas e sobre mim mesma.

Luisa Kimie Tagusagawa

Participar do CLIU foi emocionante, motivador e construtivo. daquelas experiências que trazem muitas novidades, pessoas e histórias.

Sabe, uma fala que acho muito engraçada é quando digo que essa ou aquela pessoa vivem em outro mundo. É figura de linguagem, mas pensando bem temos realidades diferentes e não estamos em dois ou três mundos distintos. Sinto que quando uso a palavra “mundo” ela gera um distanciamento do outro e essa distância me incomoda. Estamos no mesmo planeta e compartilhamos um mínimo de coisas e é muito legal ver como sentimentos, expectativas e dificuldades aparecem nas histórias das pessoas e nas nossas de formas únicas. E mais divertido ainda ver que o que buscamos está muito atrelado ao que já vivemos e como vivemos.

No CLIU fui pela primeira vez ao Ceará, primeira vez no semiárido, meu primeiro contato direto com a agricultura familiar e com um projeto que pensa desenvolvimento rural sob uma perspectiva multidimensional. Estar em outro estado brasileiro e ver uma realidade diversa em um contexto de formação e pesquisa foi bom demais! É um esforço intenso para absorver e entender o que está ao nosso redor e é incrível como tudo é complexo: trajetórias, narrativas e lugares.

Nossa equipe foi ao Sertão dos Inhamuns Crateús no Ceará e visitamos o Projeto Dom Helder Camara (PDHC). O PDHC é uma experiência na área de desenvolvimento rural e combate à pobreza com foco na agricultura familiar. Me apaixonei pela experiência do Projeto, pelo trabalho que as pessoas nos mostraram e pelo esforço para lidar com as dificuldades que não são poucas. Conheci somente parte de um dos oito territórios do PDHC que atua em seis estados do Nordeste, mas o pedacinho que conheci me cativou – as pessoas que conheci e a força delas me impressionaram, e tenho certeza que o tempo do CLIU vai permanecer como fonte de inspiração, uma referência para a vida.

Uma das maiores dificuldades que eu sentia era para me expressar, conseguir estruturar o pensamento e dizer alguma coisa que achasse lógica. E entre as maiores frustrações que sentia estava a experiência de querer expressar algo que considerava importante, mas não conseguir transmitir a ideia com a força e significado que ela tinha para mim. E o legal, e frustrante às vezes, de ter gostado tanto do CLIU é que comecei a tentar falar, explicar o porquê de ser tão incrível ter estado lá, mostrar como era interessante. E acho que essa foi uma das causas para começar a falar. O que eu dizia não era menos importante que a fala dos outros e minha opinião não era algo a ser deixado na gaveta para sempre.

Acho que isso é o que vejo agora, mas lembro que mesmo no período de elaboração do relatório, depois da pesquisa de campo, ainda era bastante difícil me posicionar, falar e escrever. Considerando que é um processo de aprendizado acho que a tendência é ficarmos cada vez melhores. E me sinto mais capaz, mais viva, do que era ano passado, e o CLIU não é a única coisa que aconteceu de 2013 a 2014, mas foi uma delas, e acredito que foi bem importante!

Trechos de depoimentos de estudantes e supervisores

Adriano Borges da Costa (Supervisão)

No CLIU 2014 fui supervisor de uma dupla de alunos e vi a experiência deles a partir do que essa experiência representou na minha formação pessoal e profissional. E o CLIU me pareceu ainda mais radical do que o Conexão foi na minha formação. Além da experiência a ser analisada

e de uma realidade a ser conhecida, há o aluno, que vem de uma terceira realidade e que também precisa ser decifrado e analisado.

A proposta do CLIU é radical. É uma ruptura experimental, moral e metodológica. São poucas as experiências que se pode ter aos 20 e poucos anos que te desafiam e te deslocam como faz o CLIU com os alunos. Te tira do seu lugar e das suas pessoas, te leva para outro lugar, com uma outra pessoa, em contato com uma terceira realidade que você tem que decifrar. É ao mesmo tempo ter contato com uma experiência a ser estudada e com uma outra visão de mundo e de pesquisa. Ao mesmo tempo que observa o objeto de análise, analisa seu companheiro de observação. Se aproxima de um, e se afasta do outro. Simpatiza, critica, negocia, se surpreende e compreende o objeto e o companheiro. Um movimento de aprender a entender os outros que estão com você ali, por três semanas.

Anna Kanoppa (Supervisão)

O CLIU foi uma grande experiência em dois sentidos. Do ponto de vista acadêmico, foi a oportunidade de orientar alunos de graduação desde o planejamento da viagem, até a elaboração de um relatório final, com o compromisso de incentivar e promover a troca de saberes entre os diversos atores envolvidos: estudantes, gestores públicos, entidades locais e principalmente a comunidade. Do ponto de vista pessoal, o mais importante foi trazer a compreensão de quão complexa é a articulação necessária para tratar um problema como a pobreza multidimensional.

Anderson Peixoto Amparo (Supervisão)

O caminho percorrido ao longo da atividade mostrou a importância que se deve dar às conversas com os atores envolvidos nos processos, à linha histórica percorrida por esses sujeitos e pela comunidade, bem como as subjetividades que permeiam o estudo. Pelo que percebemos, os estudantes apresentaram uma mudança desde o momento em que chegaram ao local de pesquisa até a entrega do produto final, que é o relatório. As ansiedades e perguntas aos poucos deram lugar às reflexões mais apuradas e às respostas.

Antônio Maria Claret de Souza Filho (Supervisão)

Foi viajando e conhecendo outras realidades também que passei a valorizar os processos políticos e sociais do meu próprio contexto. Participando do CLIU pude ainda aprimorar minhas habilidades enquanto pesquisador e cidadão. Em última instância, os desdobramentos positivos em minha carreira, acadêmicos e profissionais, que se seguiram ao ano de 2009 certamente têm raízes e influência decisiva na minha participação no Conexão Local.

Aníbal Sales Oliveira Bastos

Por fim, a volta pra casa. Estava balançado, mudado, cheio de novos interesses e alguma sensação de dever cumprido. Tinha muitas histórias para contar, já que ouvi muitas e vivi algumas. Estava de espírito renovado, apesar de ter, mesmo que em memória, retornar a Minas como faço agora, em lembrança, para terminar o trabalho.

Beatriz Kpinis

Essa vivência foi essencial para o meu aprendizado para entender que por trás das teorias, dos números e dos livros, existem pessoas. Essa proximidade com as pessoas mudou o meu olhar para políticas públicas, e segui a minha formação até hoje com a preocupação de pensar que por trás de qualquer discussão temos que pensar na realidade cotidiana das pessoas, nos problemas que enfrentam, na cultura local, no que já existiu e foi construído ali.

Bráulio Humberto

De uma forma geral, vivenciar a experiência do CLIU foi mergulhar numa realidade muito diferente da minha, uma realidade onde a pobreza, o esquecimento e a desigualdade pareciam ser talvez as características que mais marcavam aquele Estado e sua população em relação aos aspectos negativos. (...) Vejo o quão necessário foi enxergar essa situação e como isso impactou na minha vida profissional. Hoje, sou mais crítico em relação à elaboração e execução de políticas públicas, pois consigo

parar, pensar e refletir sobre a realidade do meu Estado, um Estado que possui 853 municípios com realidades muito distintas.

Brauner Geraldo Cruz Júnior

Quando estávamos em campo, algumas indagações sobre o processo de escrita do relatório às vezes vinham em minha mente, mas isso era algo que procurava dispersar. Quando me vi a começar essa etapa, um pequeno desespero tomou conta: é realmente muito complicado reduzir a experiência tão rica que tive em apenas 20 páginas. Mas isso foi se dissipando e, com a ajuda dos supervisores, o processo se tornou altamente prazeroso, na medida em que deixava registradas percepções sobre os locais que passei e que agora estavam sendo registrados para futuros leitores. A ajuda da minha parceira de pesquisa nisso tudo foi essencial, já que não houve momentos de falta de correspondência nas modificações, assim como sua contribuição enriqueceu minha visão sobre a experiência que vivenciamos em comum.

(...) Adquiri saberes diferentes, muitos pontos de vista, muitas histórias pra contar. Conheci um lugar incrível, de pessoas incríveis e que deixou muita saudade. Nisso tudo, aprendi a ter menos certeza das coisas, mas uma eu adquiri: a de querer sempre aprender mais dos outros, que certamente terão muito pra nos contar.

Bruno Giorni

Trabalhar em conjunto com a equipe da FGV foi muito bom, pois consegui ampliar meus conhecimentos e pude discutir sobre os mais diversos assuntos relacionados ou não ao meio acadêmico e pude aprender muito com essa interação.

Catarina Ianni Segatto (Supervisão)

Considero o CLIU fundamental para a formação dos alunos na medida em que proporciona imersão em uma realidade social completamente distinta da usualmente conhecida pelos alunos. Lugares longínquos são escolhidos, muitas vezes de difícil acesso.

Esses lugares são desconhecidos pelos alunos da graduação e pela maior parte dos alunos da pós graduação, são locais onde a imagem inicial é de escassez de recursos, excesso de problemas e pouca solução. Apesar disso, os alunos “descobrem” políticas públicas inovadoras que envolvem empoderamento de comunidades locais, organização social para a resolução desses conflitos e parcerias entre atores estatais (intra e intergovernamental) e não estatais.

(...)

O CLIU inclui na formação dos alunos a compreensão de que o desenvolvimento local envolve uma pluralidade de atores que vivem e atuam nesse território e que possuem distintos interesses e identidades, de forma que expressam diferentes vozes. Os governos federal, estaduais e municipais precisam considerar esses “locais” em suas políticas públicas e o administrador público que formula e implementa essas políticas deve ser capaz de reconhecer essas vozes e incorporá-la no processo da política pública.

Dayana Pires

Foi muito importante ver na prática a diferença entre o escopo de trabalho dos governos estadual e municipal, este último mais acessível à população principalmente por conta da proximidade física proporcionada pelo Orçamento Participativo (OP) através das visitas às comunidades, reuniões, plenárias e fóruns. Percebemos que muitas vezes as demandas da população no período de credenciamento das ações do OP não condiziam com a competência do município, o que reforça a necessidade dos níveis de governo “conversarem” sobre as demandas da população e alinharem políticas públicas, o que infelizmente não observamos, principalmente pela divergência partidária.

Geiza Gonçalves de Azevedo

Ter tido a chance de conhecer uma realidade tão diferente da minha foi de valor inestimável, acrescentou à minha vida profissional e pessoal. Entendo que é fundamental o contato com o outro para que haja o exercício do respeito e da valorização da diferença. Esse projeto me proporcionou um bom exercício.

Gesley Fernandes

Ir a campo em um local diverso do seu dia a dia e ficar imerso com uma equipe destinada a justamente pensar o programa faz com que o modo de aprender seja mais profundo, diferente e com um significado próprio. Não é conhecimento passivo, mas produção de um aprendizado ativo. Depende não apenas da equipe de acadêmicos que parte a campo mas também necessita que a comunidade co-participe e produza então material que a sala de aula não poderia proporcionar ao graduandos.

(...)

Fazer uma graduação voltada para a gestão pública e poder conhecer políticas públicas dessa forma é compreender que elas são feitas por seres humanos, e que todos esses são atores ativos de sua própria história, por mais que estejam em situações que os obriguem a passar por opressões diárias. Estabelecer essa comunicação, que é pesquisa e flerta com a extensão, é onde pude começar a ver que para fugir da opressão de um saber sobre o outro é necessário o diálogo. Somente nesse, significados e significantes podem ser co-partilhados. E isso se dá não somente em conversa, mas o rico de se mergulhar no campo é poder dialogar simplesmente vivendo o dia a dia das comunidades.

Jhennyffe da Silva Moreira

Através desse contato com o campo pude enriquecer ainda mais minha carreira como acadêmica, além da sala de aula, e sem dúvida o CLIU foi um dos grandes responsáveis por aperfeiçoar minha formação ao permitir que participando deste projeto obtivesse uma visão mais abrangente sobre como é lidar com um trabalho de campo, entrevistas, elaboração de relatórios e etc., assim como todos os seus impactos. (...) Um dos pontos principais que posso destacar que foram de suma importância para contribuir na eficiência deste trabalho foi o fato de podermos nos relacionar de forma integrada com estudantes e professores de instituições de ensino de outra região. Dessa forma, creio que isso proporcionou uma liberdade maior, nos deixando mais abertos a obter opiniões diversas e visões que pudessem enriquecer ainda mais a pesquisa.

José Leonardo Martins Assumpção

Vi as dificuldades e as felicidades dos agricultores por quase um mês, observei como uma comunidade pode mudar um paradigma em seu modo de vida ecológico e ao mesmo tempo inserir-se economicamente na sociedade. (...) Enfim, vivenciei experiências das quais aprendi muito e pude compreender *in loco* algo do qual tinha apenas uma ideia, que não se compara com a experiência prática.

Juliet Matos

Quando participei do Conexão Local, minha maior carência era a vivência da pesquisa de campo, motivo pelo qual escolhi cursar ciências sociais. O CLIU foi uma oportunidade única e importantíssima para formar meu direcionamento profissional. E, além de tudo, proporcionou o contato com o tema da educação, que sempre foi do meu interesse, e me levou a conhecer uma outra região do país, com pessoas diferentes, culturas diferentes da minha.

Lizandra Silva Ferreira

O aluno deve começar, antes mesmo de ir a campo, com uma rigorosa pesquisa bibliografia acerca de seu objeto de estudo. Isso torna a pesquisa de campo mais interessada e curiosa e que vá além do senso comum. E, segundo, as equipes são formadas por duplas de instituições diferentes. Essa mistura permite uma troca de conhecimentos importante para a construção do processo de pesquisa.

Lucio Nagib Bittencourt (Supervisão)

Participar do CLIU como supervisor é participar da educação do olhar de jovens pesquisadores e pesquisadoras que acompanhamos; principalmente em relação às situações do cotidiano. Supervisor, aliás, não é um nome muito preciso para o que fazemos; afinal, ninguém tem uma “super visão”, além do alcance dos demais, capaz de ver “o real”

que os outros não veem, independente da função, experiência ou tempo de vida. Em vez dessa lógica mais autoritária de tentar fazer os outros verem o mundo como nós o vemos, o CLIU reconhece e parte dos nossos diferentes olhares; nos permite e nos provoca a coloca-los em ação. Mais que isso, nos permite ver juntos: o olhar do outro conversa com o meu, que se junta ao do outro, que discute com o de outro, que passa a fazer parte e compor o meu; sempre em reconstrução.

Participar do CLIU como supervisor talvez seja, então, orientar esse processo, essa oportunidade de modificar o olhar. Sobre o outro, sobre si mesmo, sobre o cotidiano, sobre os tempos. E sobre o Brasil.

Malila Ohki

Foi a primeira vez que pude sentir um Brasil diferente estando sozinha, longe de amigos e pais, podendo, assim, perceber de fato outras realidades que existem não apenas lá, mas como aqui também, porém ignoradas por grande parte da população. O trabalho com certeza me amadureceu como pessoa e me fez ter questionamentos mais profundos que antes. Foi uma porta que se abriu onde eu pude experimentar um trabalho fora da FGV, sem uma tendência única de pensamento. Hoje, vejo o quão essencial essa experiência foi para mim, principalmente no meu modo de ver os problemas e realidades, pois tirou qualquer tipo de preconceito, e passei a analisar problemas e lidar com pessoas partindo do pressuposto que ninguém tem o mesmo referencial que eu tenho e vice-versa. Todos nós vivemos e somos criados de forma diferente, e por isso agimos diferente. Acredito que essa experiência proporcionou um maior espaço de diálogo e questionamento em tudo o que eu faço. De certa forma, ela me formou como pessoa.

Marcela Menezes Costa

Foi minha primeira experiência de pesquisa e de campo. Além de conhecer outra realidade, ir a campo me fez abrir a mente para o fato de que ouvir o que as pessoas, cidadãos e cidadãs, têm a falar é talvez a melhor forma de se conhecer uma realidade de forma profunda e, mais ainda, é – deve

ser – o ponto de partida para se pensar alternativas institucionais que contribuam efetivamente para a transformação de realidades. Aprender com sindicalistas e líderes de associações, por vezes analfabetos, sobre os problemas com os quais eles, mais do que ninguém, convivem é entender e observar que livros e pesquisas quantitativas, objetivas são por demais restritas, embora tenham sua importância. Entendi que o papel do Estado não é sempre o de inventar a roda para superar problemas que identificamos “aqui de fora”. É, juntamente com os interessados, pensar alternativas, muitas vezes simples, que se adequem às realidades; ou mesmo, apoiar, de forma a garantir a autonomia dos projetos, iniciativas, que dão resultado, já existentes.

Passei a compreender melhor, por meio do CLIU, as dificuldades inerentes à relação governo/Estado e sociedade civil: ambos partem de lugares distintos, possuem interesses distintos, informações distintas acerca de todos os aspectos envolvidos em um problema e em uma política, e inclusive, muitas vezes possuem objetivos muito distintos. Lidar com essas dificuldades, de modo a “conciliar” interesses, é uma tarefa bastante difícil que os gestores públicos lidam a todo momento.

Maria Cecília Gomes Pereira (Supervisão)

Penso que o CLIU é um processo que contribui para que os estudantes de graduação e pós graduação mudem... na forma de pensar, de olhar o outro, de ouvir, de se olhar, de problematizar as imensas desigualdades do nosso país, e por ai vai...

(...)Penso que um dos grandes aprendizados é saber ouvir e olhar o outro, aprender com pessoas que estão tentando construir realidades mais justas e com menos desigualdades, em uma luta diária, em lugares nem sempre visibilizados, alguns até invisíveis. E a partir disso podemos refletir sobre a forma como nos posicionamos e agimos no lugar de onde olhamos, ouvimos e falamos.

Maria Mirles Sant´Anna Teixeira

Nunca imaginei que a pesquisa de campo fosse tão incrível e cheia de emoção, ver a realidade das comunidades sob outra perspectiva.

Principalmente em se tratando da Amazônia, região da tríplice fronteira entre Brasil, Bolívia e Peru. Ouvir os atores sociais e o governo, a importância das atividades, os investimentos do governo, efeitos e impactos das políticas públicas confrontado com o nível de desenvolvimento local, trouxe como resposta uma sensação que a responsabilidade do Estado como veículo de direitos e garantias para todos encontra dificuldade de superar paradigmas históricos de problemas sociais.

Mariana Eugenio Almeida (Supervisão)

Pude vivenciar um contexto econômico, político e social distinto do qual estou inserida. Cada uma das pessoas com as quais tivemos contato nos ensinaram lições que não são aprendidas em livros. E isto apenas uma experiência de campo pode nos proporcionar. Para mim, enquanto administradora pública, o contato com a SEDENS foi especialmente relevante, uma vez que proporcionou uma análise da gestão pública no estado do Acre, bem como das políticas públicas na área ambiental.

Mariana Gabriela de Oliveira

A imersão foi uma experiência pessoal ímpar. Passamos alguns perrengues: tivemos medo de alguns insetos, não conseguimos dormir em algumas noites, não comemos exatamente aquilo que estávamos acostumados, passamos saudades de casa e das mordomias proporcionadas por nossa família, passamos raiva com um com o outro para depois morrer de rir da situação. A contrapartida foram sorrisos maravilhosos, abraços sinceros, o compartilhamento de conhecimento em cada diálogo realizado, os vários cafês e sucos de açaí oferecidos, a acolhida de quem nos acompanhou ao longo de alguns dias ou durante toda jornada. Entrar na casa das pessoas e ser tratado como um membro da família, conquistar a confiança delas e ouvir as histórias cheias de emoção, foi inesquecível.

Acredito que experiências como o CLIU são imprescindíveis para a formação de melhores gestores públicos. O Brasil é gigantesco, com diversas realidades diferentes. Viver a vida como jovem de classe média numa grande cidade da região sudeste é completamente diferente de

estar em uma cidade de interior na região norte do País, por exemplo. Experiências como essas abrem nossos horizontes, nos faz enxergar coisas que até então eram imperceptíveis e, com toda certeza, contribui para que sejamos mais justos, comprometidos e atentos para tornar o Brasil um lugar melhor para se viver.

Michael Cerqueira

Tenho muito orgulho ao falar do CLIU, pois além de ter sido minha primeira experiência de pesquisa foi certamente a atividade mais prazerosa e transformadora que participei dentro da FGV. Tudo aquilo que encontrei lá ia ao encontro dos meus valores e em muitos momentos precisei rever a forma com que pensava e me adaptar de forma a permitir que o entrosamento do grupo desse certo. (...) Academicamente o CLIU também me acrescentou bastante. Ficou mais claro para a gente o que era uma OSCIP, um orçamento, o processo de elaboração de uma política pública e seus instrumentos de controle além de entendermos a importância da pesquisa de campo e da postura de pesquisador conversador, já que havia uma profundidade enorme do projeto que não estava contemplada nos documentos oficiais.

Naila Cabaleiro

Um dos grandes desafios da minha experiência foi tirar o foco (mesmo que provisoriamente) do que já havia sido escrito e perceber/investigar com a minha visão o que acontecia, para depois, voltar para o papel e escrever de forma clara e objetiva sobre assuntos e pessoas com as quais, após quase um mês de convivência, a minha relação já não era mais clara e objetiva. (...) Criar o distanciamento para escrever foi um processo semi doloroso. Por sorte tive bons supervisores para ajudar. Para mim, que nunca havia participado de nenhuma pesquisa de campo, entender como restringir o escopo, administrar o tempo de conversa, escolher as perguntas, anotar e escrever um relatório eram atividades essenciais e desconhecidas.

Nina Scheliga

O CLIU foi uma experiência absolutamente incrível. Destaco três pontos. O primeiro é poder estudar e acompanhar uma política pública de perto por três semanas. Para um estudante de políticas públicas é indispensável conhecer a realidade de seu País e experiência de políticas públicas que estão sendo implementadas.

O segundo é o contato com um estudante de outro estado e outra formação. Durante o nosso período de convívio aprendi muito com minha parceira. Nossas histórias são completamente diferentes, compartilhamos muitas coisas das nossas culturas. É definitivamente um desafio conduzir uma pesquisa dessas com alguém que não conhecemos, mas o resultado é muito rico. Aprendemos a trabalhar com nossas diferenças, ser compreensíveis e tentar entender o ponto de vista um do outro.

O CLIU se propõe a introduzir o estudante no campo da pesquisa e realmente conseguimos ter este gostinho. É uma responsabilidade bem grande ficar três semanas em campo para pesquisar uma política pública sem nunca ter feito isso antes. O acompanhamento dos supervisores é essencial do começo ao fim e também grande parte da aprendizagem. Com eles, pudemos entender diferentes maneiras de conduzir uma entrevista, a importância da observação de tudo que está ao redor para entender o cenário em que estamos inseridos e como registrar tudo isso. Na volta, com o desafio da distância entre as duplas, os supervisores seguiram dando grande apoio para o que, provavelmente, é a parte mais difícil do trabalho.

Patrícia Laczynski (Supervisão)

Minha participação no CLIU, em especial com a visita aos consórcios intermunicipais, foi muito importante para meu doutorado, porque aproveitei estas visitas para a minha pesquisa de campo. Minha tese foi sobre como os consórcios intermunicipais podem contribuir com as políticas redistributivas e a redução das desigualdades e me baseei em quatro experiências: duas delas pude conhecer no âmbito do Conexão Local.

(...)

E, no campo pessoal, ter a oportunidade de conhecer cidades no interior do Brasil, conhecer sua gente, sua cultura, suas vidas, o que é possível quando se está indo na condição de pesquisador, é uma oportunidade única. A melhor maneira de abrir a mente é sair da toca, conhecer outras experiências, outros lugares, outras culturas. E o nosso país é tão grande com uma riqueza que merece ser investigada e valorizada. Ou seja, com o mestrado e doutorado tive a oportunidade de aprender a teoria. Mas também tive a oportunidade de conhecer realidades locais. A pesquisa não se faz apenas com teoria. Mas também com o conhecimento do saber local.

Paulo Henrique Alves da Silva

Os professores nos acompanharam na primeira semana, nos orientando e nos conduzindo na pesquisa. Mas, passada a primeira semana, ficamos por nossa conta e risco. E, imaginem, dois jovens estudantes vindos de duas realidades absolutamente distintas com um único objetivo proposto. E o que poderia ter sido um problema acabou por ser uma surpresa agradável...

Priscila Portela de Azevedo

Após o retorno das três semanas em campo, começou então o início de colocar no papel tudo que foi vivenciado, aprendido e pesquisado. E em novembro pude ir a São Paulo, para o Dia da Pesquisa, quando se reuniram todos os professores e pesquisadores do Conexão Local para apresentação de seus relatórios. Na minha opinião foi um sucesso, embora nunca tenha ficado tão nervosa. Ao mesmo tempo, nunca gostei tanto de uma apresentação em público que possa ter feito, pois falar de algo que se vivenciou se torna muito mais fácil.

Priscila Costa e Silva

Participar do CLIU foi uma rica vivência que me proporcionou ter uma visão ampliada da realidade e da rede na qual eu estava inserida profissionalmente, além de ter oferecido estímulo para continuar realizando estudos no mesmo campo.

Posso afirmar - com toda a humildade que me cabe, pensando que ainda há muito a aprender e a desenvolver diante da grandeza do nosso País - o meu crescimento nesta oportunidade. O que ressoa de 2008 ainda auxilia hoje na condução dos meus estudos sobre as políticas públicas culturais, tão necessárias para um eficaz desenvolvimento socioeconômico sustentável e que se mostram um importante instrumento na busca pela melhoria da qualidade de vida para a maioria dos brasileiros.

Priscilla Corrêa dos Santos

A experiência de imergir numa realidade completamente diferente, tanto em aspectos físicos, quanto em aspectos socioeconômicos, é extremamente rica, resultando em ganhos em dois grandes pontos: no “fazer pesquisa de campo”, em que desenvolvemos a escuta, o diálogo e aprimoramos os sentidos de forma a ficar mais atentos às informações e ao entorno, mapeando atores e questões a serem observadas; e, no ganho “pessoal/subjetivo”, principalmente, em que conhecemos e temos empatia pelas pessoas que são daquele contexto completamente diferente do qual vivemos.

Rafael Leite

O CLIU me apresentou uma perspectiva distinta sobre pesquisa acadêmica. Enquanto participei do programa fui orientado à conversar com as pessoas nas ruas, nas lojas, no governo e até mesmo em suas casas. O meu lugar não era mais o do pesquisador-máquina, escondido atrás de um computador asséptico, elaborando formas e fórmulas para dar origem a uma pesquisa pretensamente neutra, mas o do pesquisador-conversador, cujo objetivo era entrar em contato com um número relevante de atores locais, em busca de interpretações diversas sobre os fenômenos que se desenrolavam na região.

O principal aprendizado que tive foi justamente entender que a apropriação de conhecimento a partir da pesquisa de campo é uma experiência bastante pessoal. O objetivo da imersão em campo, por sua vez, não seria encontrar algo absolutamente original ou desconhecido, mas um modo diferente de olhar e pensar determinadas realidades a partir das informações coletadas e das experiências observadas.

Raiane Cardoso de Souza

Na primeira semana de viagem, aprendi com as minhas orientadoras a realizar pesquisa de campo. Foi necessária muita observação para reconhecer alguns elementos fundamentais, como o que é relevante observar, quais perguntas realizar, identificar atores importantes para o projeto, construir agenda e quais inferências podem ser feitas a partir das informações colhidas. Nas duas semanas seguintes, já sem a presença em campo das orientadoras, me reconheci como pesquisadora, sem nenhuma receita pronta ou manual com um modelo específico de pesquisador, apenas descobri o meu próprio jeito de pesquisar.

Ricardo da Rocha Rodrigues

Um outro grande ponto forte do CLIU é o grande intercâmbio cultural que ele promove. Não bastando estar numa cidade em que você nunca esteve, metade da equipe de pesquisa também vem de lugares que você nunca esteve. Um certo choque de visões de mundo torna-se inevitável. O que ficou mais forte para mim foi que o centro-sul brasileiro, durante a maioria da viagem, não foi o foco dos assuntos. Amazônia e América Latina eram mais frequentes que São Paulo e Rio em vários momentos. Essa diferença de visões foi muito produtiva.

Sahid Xerfan Neto

Depois de viver tudo isso em um lugar que dificilmente eu imaginaria poder conhecer, desenvolvemos um relatório para descrever o estudo de caso realizado. Confesso que considerei outro fato negativo: tínhamos um limite de 15 páginas para desenvolver nosso relatório. Descobrimos tanta coisa durante a pesquisa, que acredito que precisaríamos de mais espaço para desenvolver nossa pesquisa de maneira mais detalhada. Foi difícil colocar tudo em 15 páginas. Apesar de ter bastante coisa para falar, também confesso que tive problemas no início para dividir o tempo de escrever a pesquisa e ainda estudar para as matérias da faculdade (que estavam mais puxadas). Também tive que me acostumar com a realidade

de ter que escrever um trabalho em conjunto com outro aluno de outra faculdade e nossas orientadoras. Mais dois aprendizados que tive.

Sefisa Quixada (Supervisão)

Para os jovens investigadores em campo, o exercício do conhecimento da teoria, através da apresentação inicial do CLIU, aliada à ação da prática da vivência, que foi possibilitada é uma aprendizagem marcante e engrandecedora para a sua vida profissional, acadêmica e pessoal, e para mim, orientadora, professora, e também eterna estudante, foi um vasto aprendizado, decorrente da vivência do fato em si, a teoria e prática de um programa público, especificidades de uma ação pública vista em outra região do País com cultura, povo, tradições e outras questões micro e macro ambientais e o compartilhamento de vidas, das pessoas pertencentes ao programa que nos receberam tão bem e a vivência semanal com o grupo, com seus méritos, características, vaidades, sentimentos, formas de lidar, mas objetivado por um trabalho comum e com respeito mútuo.

Sofia Reinach (Supervisão)

Com a supervisão trata-se também de estabelecer uma parceria. As experiências são diferentes e os métodos também. Além disso, existe o complicador da responsabilidade de guiar os primeiros passos da pesquisa, permitindo aos se sentirem confortáveis para estabelecerem uma rotina de trabalho quando sozinhos em campo. Isso vai desde a importância de levar um caderno para anotar entrevistas, como a necessidade de identificar e contatar os atores a ser entrevistados.

Ou seja, a supervisão é o desafio de conseguir passar o conhecimento e experiência que já adquirimos, ao mesmo tempo em que temos que dar a oportunidade ao aluno para que tenha sua própria vivência e possa construir o seu próprio repertório. A experiência de pesquisa, nesse caso, é rica não só pelo acesso a entender o funcionamento de um caso prático interessante, mas principalmente pela complexidade

da convivência interpessoal. A supervisão é, ainda, um desafio que implica em compreender o processo de aprendizado do outro. Em que a experiência do supervisor pode servir para acelerar algumas descobertas, mas que na verdade só é rica ao conseguir dar o espaço necessário para o aprendizado do aluno pela própria vivência.

Talita Borges

Acredito que uma das maiores contribuições que o CLIU deixa para mim é o sentimento de “inquietação” do pesquisador, aquele que não se contenta apenas com dados e fatos oficialmente relatados. A postura de pesquisador que me foi apresentada é de alguém que se desafia a entender as contradições do campo em profundidade. Pesquisador este que está atento às narrativas, à forma como as pessoas constroem suas histórias, aos espaços físicos, aos cheiros, aos atores indiretamente envolvidos, enfim, a todos os elementos que de alguma forma se relacionam e que são partes significativas para a compreensão do todo.

Tamara Ilinsky Grantschaninov (Supervisão)

Quando se orienta no CLIU, há diversos prismas diferentes que são coordenados temporal e geograficamente: primeiro existe a possibilidade de nós, enquanto supervisores, proporcionarmos o primeiro contato com a pesquisa científica orientada para um graduando. Para os supervisores, é uma oportunidade também de colocar em prática e disseminar técnicas de pesquisa variadas para estudantes mais jovens. Este trabalho se inicia bem antes da viagem, em si, e me ensinou a ter responsabilidade com o que digo e ensino: quando se orienta estudantes mais jovens, você dá um viés bem forte do sentido da pesquisa e de seus instrumentos. O que para nós é construído academicamente, para eles ainda é dado: e aí entra a fundamentalidade (e responsabilidade) do orientador. Quando você diz: vamos por este caminho, na maior parte das vezes o orientando te acompanha por acreditar que você acumulou saberes suficientes para tomar esta decisão, e portanto, deve ser a melhor escolha. Ele tenderá a repetir estas escolhas ao longo da vida de pesquisador, por assimilação. Assim, ao promover o primeiro contato de pesquisa, é preciso ter cuidado extremo com as escolhas

metodológicas, e estar atento para sempre sinalizar o porquê de cada escolha e quais seriam as opções possíveis.

Existe também o viés de termos de trabalhar com duplas de outra universidade. Antes mesmo do contato com o campo em si, já existe esta estranheza e necessidade de compatibilização entre os dois mundos. São Paulo, que tem mania de autorreferenciação, precisa mais uma vez se despir do que faz no automático e aprender também a ouvir, a dialogar, a aprender a falar na mesma língua de um outro campo de saberes. Quando estudantes de graduação são imersos neste contexto já no começo de suas vidas acadêmicas, tenho certeza que conseguirão ser muito mais ecléticos e abertos a diferentes mundos de pesquisa durante sua formação.

Valéria Coelho (Supervisão)

Com relação à atividade de supervisor, creio que a melhor descrição é a de alguém que está ensinado o outro a andar de bicicleta. Transmitir confiança, apoio e motivação são fundamentais. Cada dia de compartilhamento de experiências foi um dia de aprendizado e de percepção do crescimento dos estudantes enquanto pesquisadores.

Veronika Paulics (Supervisão)

Para mim, o maior desafio do CLIU é o tal “ajudar a olhar”¹⁹, especialmente com a dupla supervisão de pessoas que vêm de realidades tão distintas. Não é uma supervisora mais experiente que ajuda outra supervisora a olhar, não são as supervisoras que ajudam estudantes a olhar. A junção de diferentes, reunindo estudantes, supervisoras e pessoas envolvidas em uma política pública viva, com seus desafios, avanços, dificuldades, cores, sons, cheiros, é que nos faz a todos ver uma coisa que antes não víamos. É o conjunto que nos “ajuda a olhar”.

¹⁹ A função da arte, de Eduardo Galeano, in Livro dos Abraços: “Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!”

Se para quem é estudante a grande surpresa é ir a campo para conhecer uma política pública, a supervisão para mim significou ir a campo acompanhando alguém numa visita, sem fazer a pesquisa por este alguém. Estamos juntos, mas não somos nós os pesquisadores. Respeitar os processos e as decisões de estudantes que acompanhamos é um grande aprendizado para outras orientações, e não só do mundo acadêmico. Além disso, a dupla supervisão significa que não é só a minha companhia, o meu olhar, o meu jeito de fazer as coisas que será referência neste acompanhar. A outra pessoa que também supervisiona tem uma história diferente, uma trajetória distinta, outras maneiras de fazer companhia. E todos aprendemos com esta multiplicidade, inclusive os que nos recebem para conversar sobre o que vivenciam em seu cotidiano ao notar que há diferentes maneiras de o tal “mundo acadêmico” se aproximar daquilo que é vivido ali.

Embora ninguém possa de fato ajudar um outro alguém a apreender a maravilha que é ver o mar, pode, sim, sugerir maneiras de estar contra ou a favor do vento de modo que a areia não entre nos olhos, ou chamar a atenção para a variedade de tons que há no mar, ou, ainda, para o tanto de coisas que as ondas deixam na praia, para os sons, para a possibilidade de entrar na água sem se afogar, dar a mão para ultrapassar a arrebenção.

Wesley Freitas Viana

A ideia do Projeto CLIU em colocar dois alunos em uma realidade diferente e fazer com que estes desenvolvam um trabalho conjunto para desenvolver uma pesquisa e ao final escreverem um relatório à distância, é, a meu ver, bem complexa. Desenvolver o relatório foi mais difícil do que imaginei, nunca tinha escrito nada sem me basear em números ou questionários, e principalmente sem comunicação direta (em outras palavras sem me reunir, pessoalmente, com as pessoas envolvidas), por esses motivos e mesmo tendo feito uma boa análise do recorte durante o campo, montar o relatório foi um desafio pessoal, principalmente juntar um texto feito a quatro mãos.

Resumo das experiências visitadas

A seguir apresentamos um pequeno resumo de cada uma das experiências visitadas. Estes resumos foram elaborados a partir dos relatórios de visita de campo das equipes do Cliu e referem-se ao ano em que foram visitadas. Para a edição deste livro não foi feita qualquer pesquisa para atualizar as informações da experiência ou mesmo para averiguar sua continuidade. Os relatórios podem ser lidos na íntegra na página deste livro na internet.²⁰

2008

1. Casa Rosa Mulher, Rio Branco - AC

Estudantes - Malila Nami Cutrim Ohki (FGV-Eaes) e Priscilla Costa Silva (UFAC)
Supervisão - Fernando Burgos (FGV-Eaes)

A Casa Rosa Mulher é uma instituição de combate à violência doméstica ligada à Prefeitura Municipal de Rio Branco-AC. É um centro de referência que procura promover a cidadania e a melhoria da qualidade das relações sociais e afetivas destas mulheres, especialmente das vítimas de violência. A proposta nasce de uma articulação entre a Rede de Mulheres Acreanas e a Prefeitura de Rio Branco, a partir de diagnósticos elaborados pela UFAC, tendo sido inaugurada em 1994. O trabalho com as mulheres envolvidas com a prostituição buscava defender seus direitos e não necessariamente suprimir a atividade. O foco principal era auxiliar a mulher, em atendimentos individuais ou coletivos, a sair da situação de risco e melhorar sua qualidade de vida. Para isto, o trabalho se estabelece oferecendo apoio jurídico e psicológico, além da oportunidade de formação profissional que diversifique a fonte de renda e permita sua independência financeira. Na medida em que as mulheres tenham perspectivas ampliadas, podem optar pelo caminho que gostariam de seguir. A Casa Rosa Mulher é mantida com recursos da Prefeitura Municipal de Rio Branco-AC e convênios com o Governo Federal.

²⁰ <http://ceapg.fgv.br/conexao-local-interuniversitaria>

2009

2. Escolas Família Agrícola do MEPES, Espírito Santo

Estudantes - Gesley Fernandes Pereira (FGV-Eaesp) e
Juliet Neves Matos (UFAC)
Supervisão – Veronika Paulics (FGV-Eaesp)

As Escolas Família Agrícola (EFAs) do Espírito Santo, buscam oferecer possibilidade de acesso à educação para as pessoas que vivem no meio rural, sem que os estudantes tenham que se mudar para as cidades ou abandonar o trabalho agrícola. Esta forma de ensino é conhecida como Pedagogia de Alternância e consiste em alternar períodos de convivência na escola e na família. Desta forma, o saber construído é um resultado do diálogo entre estes diferentes saberes – o da escola (teoria) e o de casa (prática). As EFAs do MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) são pioneiras no Brasil. A primeira foi criada em 1969, seguindo experiências similares implantadas na França e na Itália. Cada EFA, através do trabalho do MEPES e principalmente de cada um dos diretores, consegue diversas parcerias para o funcionamento e manutenção da unidade escolar, especialmente com prefeituras e o governo estadual. As famílias complementam o necessário para alimentação de seus filhos no período em que se encontram na escola. A partir da experiência do MEPES, as EFAs se disseminaram por todo o Brasil. Em 2007, pesquisas do MEC apontavam para a existência de 265 unidades escolares que utilizavam a Pedagogia da Alternância.

3. Projeto RECA – Reflorestamento Econômico Consorciado e Adensado, Ponta do Abunã - RO

Estudantes – Francisco Raniere Moreira da Silva (UVA) e
Naila López Cabaleiro Suárez (FGV-Eaesp)
Supervisão – Ana Íris Tomás Teixeira (UVA) e Fernando Burgos
(FGV-Eaesp)

O Projeto RECA é um projeto de Reflorestamento que permite a exploração econômica da floresta. Para isso, busca o plantio adensado e consorciado (misto) de espécies nativas que tenham valor comercial.

Desta forma, os agricultores podem utilizar a floresta como fonte geradora de renda, favorecendo sua conservação. As principais espécies cultivadas consorciadamente no RECA são a pupunha, o cupuaçu e a castanha-do-Brasil. Além de vender os produtos *in natura*, estes são beneficiados, agregando valor ao produto a ser comercializado.

A agrossilvicultura consorciada, aliada a um modelo de gestão participativa permitiu melhorar a qualidade de vida dos agricultores que vivem na Ponta do Abunã. Esta região foi durante muitos anos uma área de litígio entre os estados do Acre e de Rondônia, dificultando os investimentos públicos na região. Desde 1996, pertence a Rondônia. Atualmente há mais de 300 famílias que participam do projeto, divididos em 12 grupos.

Os integrantes de cada grupo se reúnem mensalmente para trocar ideias, acompanhar a produção, o andamento das atividades do projeto, discutir as demandas do grupo e buscar formas de responder aos diversos desafios. Para gerir o RECA, cada grupo elege seus representantes, formando uma coordenação que garante os encaminhamentos para concretizar as decisões dos agricultores.

4. Orçamento Participativo, Recife - PE

Estudantes – Dayana de Oliveira Pires (EG-FJP) e

Lucas Jacometi Pimentel (FGV-Eaesp)

Supervisão – Antonio Maria Claret (EG-FJP) e Cibele Franzese (FGV-Eaesp)

O Orçamento Participativo de Recife é um dos muitos instrumentos de gestão participativa adotados pelo município desde 2001. Para a prefeitura, o OP é o instrumento central de planejamento das políticas públicas e de descentralização das ações de governo. Um dos aspectos que o diferencia de outras experiências de OP é o seu sistema de informação, considerado um dos mais inovadores do País. Além disso, conta com uma equipe comprometida politicamente com a proposta e há uma grande adesão popular nas diversas etapas de definição de prioridades. Dentro do próprio governo também se dá grande importância ao OP.

Apesar de tudo isso, questiona-se se o OP realmente discute o orçamento municipal. Nota-se que ainda não se leva a discussão do planejamento financeiro da cidade para o âmbito dos debates do OP. Nas plenárias, vota-se em geral em prioridades e não em alocação de recursos. A discussão restringe-se aos 10% destinados a investimentos, mas não se discute o orçamento todo.

2010

5. Escolas Família Agrícola da FUNACI, no Piauí

Estudantes – Marcela Costa (EG-FJP) e Matheus Santos (FGV-Eaesp)

Supervisão – Tatiana Sandim (EG-FJP) e Veronika Paulics (FGV-Eaesp)

As Escolas Família Agrícola foram implementadas no Piauí por iniciativa da FUNACI – Fundação Padre Antonio Civiero. As EFAs se originaram na França como solução para os jovens da área rural que se recusavam a frequentar a escola convencional. A alternância (períodos internos na escola alternados a períodos com a família), valoriza o saber da comunidade, ao mesmo tempo que gera autonomia para o estudante, fortalece o sentimento de pertença ao meio rural e promove o senso crítico. A partir da II Guerra Mundial, a experiência se disseminou por vários países europeus. Da Itália, foi trazida para o Espírito Santo, e depois para vários outros estados. A FUNACI é responsável por cinco EFAs situadas na periferia de Teresina, numa zona que até recentemente era considerada rural, e com altos índices de pobreza. O Projeto surgiu como resposta a um forte êxodo rural no início dos anos 1980, decorrente do crescimento do plantio de cana, para produção de açúcar e álcool. A primeira escola foi implantada em 1986, no município de Aroazes, com a ajuda de estagiários da EFA de Olivânia-ES. Atualmente há 12 Escolas Família Agrícola no estado, cinco ligadas à FUNACI, há algumas sob responsabilidade de outras fundações e outras, ainda, ligadas ao governo do Estado. Por suas peculiaridades, as EFAs demandam mais recursos por aluno do que uma instituição escolar convencional. Para obter os recursos necessários ao seu funcionamento, as EFAs contam

a participação das famílias, repasses do governo estadual, ações das fundações que as gerenciam e, desde 2004, com a Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí, que articula as EFAs para que possam firmar apoios, buscar parcerias e recursos, fortalecendo a pedagogia da alternância.

6. Consórcio Intermunicipal de Saúde do Alto São Francisco, Minas Gerais

Estudantes – Marcus Vinicius Travaglini Ferreira (FGV-Eaes) e Elizeu Loureiro (UFAC)

Supervisão – Patrícia Laczynski (FGV-Eaes) e Genildo Macedo (UFAC)

O Consórcio Intermunicipal de Saúde do Alto São Francisco (CISASF) é pioneiro no segmento de saúde no Estado de Minas Gerais. Surgiu tanto de uma demanda da Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais, que necessitava de uma infraestrutura a fim de conceber um internato rural, quanto da oferta da cidade de Moema, que no início da década de 1990 contava com um hospital pronto para iniciar as atividades. Passados alguns meses e tornando-se evidente o sucesso do serviço prestado, houve a necessidade de procurar parcerias para que as atividades pudessem continuar. Para isso foram estabelecidas parcerias com os municípios vizinhos.

O CISASF, que já chegou a ser composto por 25 municípios participantes, hoje conta com 12. Além da sede administrativa, o Consórcio é composto por um hospital de referência e quatro centros de especialidades médicas espalhados nas cidades vizinhas a Luz-MG (sede administrativa). Seu principal objetivo é disponibilizar à população dos municípios participantes um melhor serviço médico-hospitalar, se comparado ao oferecido por cidades não consorciadas, reduzindo a necessidade dos investimentos na medida em que otimiza os equipamentos e a infraestrutura administrativa já existentes. Atualmente, 658 dos 853 municípios do Estado de Minas Gerais fazem parte de 63 consórcios de saúde, abrangendo cerca de 12 milhões de pessoas atendidas. Vale a pena citar que 34 municípios participam de mais de um CIS.

7. BH Cidadania, Belo Horizonte - MG

Estudantes – Yasmin Aponi Sanchez (FGV-Eaes) e

Paulo Henrique Alves da Silva (UVA)

Supervisão – Ricardo Beltrão (FGV-Eaes) e Eduardo Dias (UVA)

De um total de mais de dois milhões de habitantes, estima-se que 18% da população de Belo Horizonte reside em áreas de vulnerabilidade social. BH cidadania é um programa da Secretaria Municipal de Políticas Sociais de Belo Horizonte que busca gerir de maneira intersetorial a superação da situação de vulnerabilidade social das famílias. Parte-se da concepção de que uma família em situação vulnerável precisa de apoio em vários âmbitos para melhorar sua qualidade de vida. Diferencia-se de outras políticas por considerar a família e não o indivíduo isoladamente. Apoiar-se em quatro pilares. A descentralização, enquanto base para o programa, traz a responsabilização e as questões operacionais para o âmbito local, uma vez que quem está na ponta conhece melhor o território e a comunidade, além de permitir à Secretaria de Políticas Sociais concentrar-se nas decisões estratégicas. A territorialidade significa que é no âmbito do território que serão estabelecidas as linhas prioritárias de intervenção pública. A intersetorialidade, por sua vez, é o marco do programa, e parte do princípio de que os problemas que atingem essas famílias dizem respeito a vários setores, exigindo que o atendimento tenha olhares múltiplos e soluções interligadas. Com isso há uma melhor resolução dos problemas e um acesso crescente a bens e serviços sociais. O quarto e último pilar do programa é a participação popular. Parte-se do princípio de que cada comunidade tem necessidades particulares e é preciso desenvolver suas capacidades para que possam demandar políticas que julguem necessárias para melhorar sua qualidade de vida.

2012

8. Manejo Sustentável de Madeira, de Xapuri-AC

Estudantes – Geiza Gonçalves de Azevedo (EG-FJP) e

Vitor Borba Assreuy (FGV-Eaes)

Supervisão – Catarina Ianni Segatto (FGV-Eaes) e

Franklin Bruno da Silva (EG-FJP)

A região Sul do Acre foi palco de conflitos entre “paulistas” e extrativistas, especialmente nos anos 1970–1980. Os empates aconteceram no Acre na década de 1970 e consistiram na estratégia política usada pelos seringueiros expulsos de suas colocações que ficavam nos seringais vendidos aos “paulistas”, de impedir pacificamente o corte da floresta que a transformaria em campo de pasto. Alguns desses empates ocorreram de forma pacífica, porém muitos deles resultaram em grandes lutas e muitas mortes, principalmente de seringueiros. A morte de Chico Mendes tornou-se um marco ao chamar a atenção do mundo para a realidade vivida na região.

Um dos grandes desafios do Governo do Acre é conciliar a cobertura florestal ao abrir de novas frentes de geração de renda. Ou seja, conciliar minimamente o modelo extrativista com, por exemplo, a pecuária de modo que os pequenos e médios proprietários possam realizar as duas atividades e a floresta siga existindo.

O Manejo Florestal Comunitário é uma tentativa do Governo do Acre em criar uma política de manejo madeireiro, envolvendo grande número de pessoas, direta e indiretamente, buscando lidar com toda a cadeia produtiva da madeira, desde a extração (regulada) até a comercialização dos produtos dela derivados.

9. Instituto de Ecologia Social Carnaúba, de Sobral-CE

Estudantes – José Leonardo Martins Assumpção (UFAC) e Ricardo da Rocha Rodrigues (FGV-Eaesp)
Supervisão – Fernando Burgos (FGV-Eaesp) e Magdaline Benitez Romero (UFAC)

Instituto de Ecologia Social Carnaúba, fundado em 2001, é uma entidade não governamental que visa a preservação do meio ambiente, com eixo no sócio ambientalismo. Seus principais focos de atuação são a Serra da Meruoca (remanescente Mata Atlântica), o ambiente urbano das cidades da caatinga; o Vale do Rio Acaraú e o bioma caatinga e convivência com o semi-árido.

O Instituto realiza ações e projetos voltados para agricultores familiares de regiões que estejam num raio de 50 km da sede do instituto, em Sobral. Há agricultores que têm suas propriedades localizadas em regiões serranas e há outros cujas terras se encontram em áreas do semi-árido. Em ambas situações, o Instituto procura promover técnicas e procedimentos de cultivo mais modernos e sustentáveis nas propriedades atendidas, como, por exemplo, os Sistemas Agroflorestais (SAFs). Além disso, tenta possibilitar a melhora da renda familiar dos agricultores beneficiados, implementando técnicas de beneficiamento para agregar valor aos produtos. Um Sistema Agroflorestal compreende técnicas de produção agrícola familiar, menos intensivas que o roçado, sendo mais sustentáveis. É “agro” por conter espécies agrícolas de valor comercial e, ao mesmo tempo, “florestal” por ter incluir espécies de floresta nativa no próprio ambiente de produção agrícola.

10. Minas Sem Fome, de Coração de Jesus, Nova Porteirinha e Janaúba-MG

Estudantes – Beatriz Junqueira Kipnis (FGV-Eaes) e
Aníbal Sales Oliveira Bastos (UVA)

Supervisão – Maria Cecília Gomes Pereira (FGV-Eaes) e
Sefisa Quixadá Bezerra (UVA)

O Programa Minas Sem Fome do Governo de Minas Gerais é uma iniciativa que visa a segurança alimentar focando especialmente na produção agrícola familiar, que gera produção de alimentos e emprego e renda para os pequenos agricultores. Está sob responsabilidade da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER-MG), que atua em parcerias com os municípios, com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Federação de Trabalhadores na Agricultura e sindicatos municipais de agricultura. Suas principais frentes de atuação são programas de hortaliças e lavouras, especialmente com distribuição de sementes; projeto pequenos animais, com distribuição de galinhas, peixes e abelhas; programa pró-pomar que fornece mudas de frutíferas de acordo com os hábitos alimentares de cada região do estado; instalação de tanques de resfriamento de leite; e abastecimento de água, para superar as dificuldades enfrentadas no

semi-árido mineiro. Além de fornecer diferentes benefícios materiais, a EMATER também oferece capacitação e assistência técnica. Para ter acesso ao programa, os agricultores familiares precisam fazer parte de alguma associação local.

No âmbito do CLIU, o registro da experiência esteve focado na região norte do estado, que apresenta um quadro com maiores desigualdades, descrevendo o funcionamento do Programa especialmente nos municípios de Coração de Jesus, Janaúba e Nova Porteirinha.

11. Pão da Vida, de Viçosa do Ceará-CE

Estudantes – Guilherme Pereira Franco (FGV-Eaesp) e
Jhennyffe da Silva Moreira (UFAC)

Supervisão – Tamara Ilinsky Crantschaninov (FGV-Eaesp) e
Wesley de Brito (UFAC)

Viçosa do Ceará, com 60 mil habitantes, tem a caatinga como bioma. A maioria da população da cidade se encontra na zona rural (67,5%) e na pobreza. Cerca de 10 mil famílias são atendidas pela Bolsa Família, revelando que uma parcela significativa da população do município tem renda per capita inferior a 140 reais. Diante deste quadro de alta vulnerabilidade social, o Centro Espírita “O Pobre de Deus” desenvolve atividades em benefício da Vila de Oiticicas, distrito de Viçosa do Ceará. As ações são voltadas para diversos aspectos da vida das famílias, desde cestas básicas até apoio educacional e profissionalizante, buscando, assim, promover apoio social de forma mais profunda. Além das atividades sociais e educativas realizadas, também foram mapeados projetos do próprio Centro que buscam gerar recursos que garantam a continuidade da assistência à comunidade. A padaria e confeitaria “Pão da Vida” é o maior exemplo desse mecanismo. Por meio dela diversos insumos produzidos em Oiticicas - como os biscoitos de peta, as galinhas para abate, o pão de forma, entre outros - alcançam o consumidor final no centro da cidade, e a renda obtida retorna como benefícios sociais para a comunidade.

12. Plug Minas, de Minas Gerais

Estudantes – Michael Cerqueira (FGV-Eaesp) e Priscila Portella (EG-FJP)

Supervisão – Sofia Reinach (FGV-Eaesp) e Heráclio Bastos (EG-FJP)

O projeto Plug Minas é um Centro de Formação e Experimentação Digital para Jovens, advindos de diversas escolas da rede pública da região metropolitana de Belo Horizonte (MG), proporcionando oportunidades de desenvolver suas aptidões para as áreas de empreendedorismo, jogos digitais e artes através dos mais variados aspectos de tecnologia e cultura digital. O projeto foi desenvolvido pela Secretaria de Cultura do Estado em parceria com a Secretaria de Esportes e Juventude, mas é acompanhado e analisado pela Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) e tem a administração realizada por uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), o Instituto Cultural Sérgio Magnani (ICSM). Por envolver o Estado, o setor privado e o terceiro setor, o Plug Minas promove o encontro de diferenças – sejam elas no público que faz parte dos projetos ou nas partes envolvidas na gestão. Apesar de ser destacável o cuidado em sua infraestrutura e o espaço do jovem na tomada de decisões no projeto, a questão de ser um projeto oneroso e com um número limitado de jovens demanda uma certa atenção.

13. SEDENS, do Acre

Estudantes – Bráulio Humberto (EG-FJP) e Sahid Xerfan Neto (FGV-Eaesp)

Supervisão – Anny Medeiros (FGV-Eaesp) e Mariana Almeida (EG-FJP)

Um dos maiores desafios do Governo do Acre é conciliar a manutenção da cobertura florestal e as atividades extrativistas dela decorrentes, com uma política de geração de emprego e renda que vá além destas atividades, investindo em desenvolvimento agrícola e industrial.

Neste movimento, o Governo do Acre optou por reunir a Secretaria Estadual de Florestas (SEF) e a Secretaria de Desenvolvimento

Econômico, Indústria, Comércio Serviços, Ciência e Tecnologia (SEDICT), criando a Secretaria de Desenvolvimento Florestal, da Indústria do Comércio e dos Serviços Sustentáveis (SEDENS).

O objetivo desta junção é aprofundar o processo de agregação de valor aos produtos provenientes do extrativismo florestal, gerando também emprego e renda para a população acreana. A mudança de foco, no entanto, pode significar uma alteração profunda no modelo de desenvolvimento que se busca para o Acre, podendo ser considerado um certo retrocesso tanto para o estado quanto para todo o Brasil.

2013

14. Programa Travessia, de Minas Gerais

Estudantes – Lizandra Silva Ferreira (UFAC) e
Nina Rentel Scheliga (FGV-Eaesp)

Supervisão – Ana Paula Kanoppa (UFAC) e Lucio Bittencourt (FGV-Eaesp)

O Programa Travessia foi elaborado em 2007 buscando ser um programa estruturador do Governo do Estado de Minas Gerais cujo objetivo mais amplo era superar as situações de extrema pobreza no estado. Seu foco são os municípios com os piores IDHs (Índice de Desenvolvimento Humano). Nos primeiros anos do programa, foram disponibilizados projetos de infraestrutura para cinco municípios. Depois de cinco anos, cerca de 150 municípios haviam sido contemplados. Em 2011, o Programa Travessia passou por uma reestruturação, quando incorporou o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), desenvolvido pela OPHI (Iniciativa de Pobreza e Desenvolvimento Humano de Oxford) que compreende a pobreza como um conjunto de fatores de privação. É composto por dez indicadores: anos de estudos e matrícula de crianças, para a educação; nutrição e mortalidade infantil, para a saúde; e gás de cozinha, sanitários, água, eletricidade, piso e bens domésticos, para padrão de vida. O programa então passou a ser estruturado por seis projetos baseados nesses aspectos, para mudar a realidade desses municípios e da população multidimensionalmente pobre do estado. Cada município

conta com o apoio do Programa Travessia por um período de dois anos, durante o qual a prefeitura recebe diversos incentivos financeiros para executar ou elaborar projetos focados nas privações de sua população e assim diminuir a pobreza. Tais ações podem ser formuladas tanto pelo governo estadual, quanto pelos próprios municípios.

15. Projeto Dom Helder Camara, de Inhamuns e Crateús-CE

Estudantes – Luisa Kimie Tagusagawa (FGV-Eaesp) e

Raiane Cardoso (EG-FJP)

Supervisão – Maria Cecília Gomes Pereira (FGV-Eaesp) e

Juliana Mara Winther (EG-FJP)

O Projeto Dom Helder Camara (PDHC) é um projeto do Ministério do Desenvolvimento agrário (MDA) que, sob a perspectiva de convivência com o semiárido, busca reduzir a pobreza rural por meio do desenvolvimento humano sustentável. O PDHC está presente em seis estados do semiárido nordestino, havendo oito territórios delimitados.

No Ceará, um dos territórios é o Sertão do Inhamuns/Crateús. Nesse território, o PDHC atende 34 comunidades em seis municípios, alcançando 1680 famílias.

A principal ação do PDHC é a assessoria técnica permanente prestada por parceiras de execução direta. À luz da agroecologia, os técnicos orientam os agricultores sobre questões como o manejo adequado dos recursos naturais e desenvolvimento de tecnologias ambientais. Os trabalhos desenvolvidos conjugam os saberes técnicos e os saberes dos agricultores.

O PDHC também contribui para implantação e manutenção da educação contextualizada, que insere na educação formal elementos do contexto local aproximando a escola da realidade que o aluno vive. O papel dos técnicos é acompanhar e orientar os professores para realizarem atividades que promovam essa aproximação, como a criação de uma horta pelos próprios alunos, por exemplo.

O projeto também busca a estabelecer diversas parceiras possam estar em outras políticas públicas, como, por exemplo, o Programa de Aquisição

de Alimentos do Governo Federal, assessorando as agricultoras e os agricultores nas áreas produtivas, burocrática e de comercialização, potencializando a geração de renda das famílias.

16. Rodovia Interoceânica e a iniciativa MAP, na tríplice fronteira Brasil, Peru e Bolívia

Estudantes – Maria Mirles Sant’Anna Teixeira (UVA) e Rafael Oliveira Leite (FGV-Eaesp)

Supervisão – Melina Rombach (FGV-Eaesp) e Ana Iris Tomás (UVA)

Localizada no centro da Amazônia Sul-Occidental, a região da tríplice fronteira (Brasil, Peru e Bolívia), apesar de apresentar uma das maiores reservas de biodiversidade do planeta e uma enorme diversidade cultural, é, contraditoriamente, uma das zonas economicamente mais pobres da América do Sul.

Dois projetos estratégicos de integração buscam intervir de alguma maneira na região. Um deles é o MAP (formado pelas primeiras letras dos três municípios que o compõem Madre de Dios, no Peru, Assis Brasil, no Brasil, e Pando, na Bolívia) e o outro é a Estrada do Pacífico ou Rodovia Transoceânica.

A Rodovia é um eixo de ligação viária entre o noroeste do Brasil e o litoral sul do Peru, conectando o Oceano Atlântico ao Pacífico. Fruto da pressão dos setores de cada país, interessado em intensificar o comércio, facilitar deslocamentos e gerar crescimento econômico, diminuindo o “vazio” representado pelas grandes extensões de floresta. Para os movimentos sociais da região, a Rodovia reafirma um modelo de desenvolvimento predatório e excludente.

Já a iniciativa MAP é uma articulação que surgiu nos anos 2000 e busca estabelecer uma cooperação e uma visão transfronteiriça das realidades da amazonia brasileira e sulamericana. A reunião de organizações não governamentais nacionais e internacionais, órgãos governamentais, universidades e institutos de pesquisa se articula em torno de três grandes temas: conservação ambiental, desenvolvimento econômico e equidade social, sempre buscando apoiar o processo de formulação de políticas para o desenvolvimento sustentável da região. Ainda que

seja uma experiência muito recente, dentre os seus primeiros resultados concretos aponta-se para o incentivo ao diálogo e a cultura de pensar a região mais além das fronteiras.

2014

17. Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, de Minas Gerais

Estudantes – Wesley Freitas Viana (UVA) e
Hernandes Borges (FGV-Eaesp)

Supervisão – Heráclio Bastos (UVA) e Adriano Borges da Costa (FGV-Eaesp)

O Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento – CPCD é uma organização não governamental, sem fins lucrativos fundada em 1984 pelo educador e antropólogo Tião Rocha. Presente em diversos territórios brasileiros, sobretudo em terras mineiras (onde iniciou seus trabalhos), o CPCD atua nas áreas de Educação Popular e Desenvolvimento Comunitário Sustentável, utilizando-se de elementos da cultura local como insumo de seus trabalhos, pedagogias e projetos.

Uma das principais atuações é junto às prefeituras de Araçuaí e Curvelo, MG, contando com diversas fontes de financiamento. Busca implementar modelos não convencionais de educação e instigar a inovação entre os educadores. A principal motivação de seu criador é a certeza de que todos ensinam e todos aprendem: crianças, adultos, jovens, estudiosos, leigos, donas de casa, agricultores, etc. Em medidas e formas diferentes, mas todos têm muito a ensinar e muito a aprender, segundo Tião Rocha.

18. Mini-fábrica de beneficiamento de caju - Assentamento Che Guevara, Ceará

Estudantes – Bruno Giorni (UFAC) e
Priscilla Correa dos Santos (FGV-Eaesp)

Supervisão – Anderson Peixoto Amparo (UFAC) e
Tatiana Lemos Sandim (FGV-Eaesp)

O estado do Ceará possui três tipos de biomas predominantes, o cerrado, a caatinga e o litoral, todos com características bem específicas, sendo que a maior parte do território cearense está dividida entre cerrado e caatinga, em que ocorre grande escassez de água. Por conta disso, o cajueiro assume grande importância para a região, por possuir um bom rendimento de produção em locais com pouca água disponível. O Ceará é um dos maiores produtores de caju do mundo, abastecendo grande parte do mercado mundial. Este cenário de destaque na produção mundial do caju se realiza num contexto de intensa luta pela terra e exclusão social. Os pequenos agricultores estão em sua maioria excluídos socialmente ainda que sejam responsáveis pela cajucultura.

A Mini-fábrica de Beneficiamento da Castanha de Caju do Assentamento Che Guevara, em Ocara – CE, é fruto do Projeto de Mini-fábricas de Beneficiamento da Castanha de Caju, da Embrapa, como apoio da Fundação Banco do Brasil. Seu principal objetivo é promover a organização dos pequenos agricultores e transformá-los em “empreendedores do caju”, ou seja, produtores, beneficiadores e vendedores da castanha de caju com maior valor agregado. Foram implantadas dez mini-fábricas em diversas regiões do Ceará, criando, simultaneamente, dez cooperativas singulares que concentram a produção na cooperativa central, a Copacaju.

O Projeto e seus desdobramentos estimulam a reflexão sobre várias questões importantes para o contexto do semiárido nordestino, como a inclusão econômica e social, a luta pela terra, a adaptação à seca, as relações de gênero e a situação da juventude rural.

19. Projeto de Desenvolvimento Sustentável no Acre: Bonal e Porto Carlos

Estudantes – Mariana Gabriela de Oliveira (EG-FJP) e
Brauner Geraldo Cruz Júnior (FGV-Eaesp)
Supervisão – Valéria Coelho Santos (EG-FJP) e
Lúcio Nagib Bittencourt (FGV-Eaesp)

Estas duas experiências são de assentamentos acompanhados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) no Acre.

O Projeto de Desenvolvimento Sustentável Porto Carlos ocupa uma área total de 14 mil, obtido por desapropriação em 2009, beneficiando 247 famílias. A área é estratégica por estar às margens da rodovia BR-317, conhecida como Estrada do Pacífico, que conecta o mercado consumidor brasileiro, peruano e boliviano. O Projeto de Desenvolvimento Sustentável Nova Bonal possui atualmente uma área de 11 mil hectares e 205 famílias assentadas. Esse assentamento possui destaque na imprensa em relação ao seu processo de formação, dando ênfase ao modo de organização e é tido como uma experiência inovadora e de grande referência.

Em Porto Carlos, todos os assentados eram de origem rural, já viviam na terra onde estavam ou produziam em fazendas na Bolívia. Todos sabiam como lidar com a terra e dela viver. Assim, conseguiram produzir e viver no seu espaço dentro do assentamento. Em Bonal, a maioria dos moradores é proveniente de zonas urbanas. Assim, não conseguem lidar com a terra de maneira tão natural. Isso reflete na falta de diversificação da produção e da procura por empregos fora do assentamento, demonstrando a dificuldade de viver da terra.

Um dos mais importantes desafios dos dois assentamentos é a noção de coletividade, considerada um pouco restrita em ambos os assentamentos por motivos diversos que remontam à própria origem das famílias hoje assentadas.

ANEXOS

Anexo 1

O que não se pode deixar de ver na visita de campo

Veronika Paulics, Fernando Burgos e Patricia Laczynski

Ir à feira é uma experiência plena de sensações: o cheiro das coisas, as cores fortes, os barulhos (olha a banana baratinha... moça bonita não paga...), carrinho passando, vendedor de limão no meio da confusão. Em algumas feiras há roupas, utensílios, secos e molhados, peixes e flores.

Imagine que você foi à feira, viveu tudo isso e, quando voltou para casa, alguém pergunta: quanto é que estava a couve-flor? Que couve-flor? Como assim?

Teria sido melhor sair de casa para ir à feira sabendo que teria que verificar o preço da couve-flor. Todo o resto seria vivido, também, mas com um pouco de foco.

A seguir, um pequeno roteiro com perguntas que ajudam a registrar sua ida a campo.

1. Descrição

- Que lugar é este?
- Como as pessoas vivem?
- O que elas querem?
- Quais os objetivos do programa?

2. Responsáveis

- Quem são os responsáveis diretos?
- Quem são os responsáveis indiretos?

3. Parceiros

- Quem são os parceiros?
- Quais os tipos de parceria?

4. Recursos

- Recursos Humanos
- Recursos Financeiros
- Equipamentos
- Infra-estrutura

5. Formulação

- Qual o contexto, ou seja, há alguma história que conte a origem do programa?
- Qual a fonte da idéia?
- Qual a rede que permitiu a formatação dessa idéia?
- O público beneficiário participou da formulação?

6. Etapas de implementação

- Quais as mudanças que ocorreram desde a criação do programa até hoje?
- Quais as principais dificuldades encontradas?
- Como essas dificuldades foram superadas?

7. Aspectos Legais

- O programa tem algum respaldo legal?
- A legislação garante a continuidade do programa?

8. Relações com outros programas

- Trata-se de um programa guarda-chuva?
- Como é a relação com outras políticas?
- Como são as relações interorganizacionais?
- Como são as relações intraorganizacionais?

Registro de impressões pessoais

Em relação a cada uma das perguntas do roteiro de descrição, há impressões pessoais a serem registradas. Além destas impressões, é importante, para lembrar depois, fazer anotações sobre as dificuldades ou facilidades de conseguir as informações. Isto significa tanto a construção da agenda ao longo dos dias em campo, quanto o desenrolar dos eventos que podem, ou não, permitir acessar e compreender as informações que se quer. Mas significa também, muitas vezes, registrar os deslocamentos físicos realizados. Uma distância descrita em quilômetros pode nada significar para um morador de São Paulo, mas as condições da estrada podem revelar um universo.

Nem sempre (aliás, nunca) se deve sobrecarregar as pessoas do programa visitado com as nossas impressões a respeito do trabalho ali realizado. Mas é fundamental anotar estas impressões, tanto para analisar a pertinência das impressões, quanto para permitir comparações entre as impressões dos primeiros dias e as dos últimos dias.

Não é fácil compreender o intrincado das relações formais e informais que permitem a implementação de um programa, projeto ou experiência. Anotar as relações existentes entre os diversos atores e indivíduos que se vai entrevistando permite, num segundo momento, compreender estas relações e seus desencadeamentos.

Anexo 2

O que não se pode deixar fora do relatório de visita de campo

Ricardo Bresler, Fernando Burgos e Veronika Paulics

Na volta da feira muitas são as lembranças, sensações, pensamentos... É possível que os aprendizados dessa experiência sejam incomensuráveis e sejam digeridos ao longo de muito tempo – e fazemos votos para que vocês aproveitem todas as formas de aprendizado que o Projeto Conexão Local propiciou.

Paralelo a tudo isso, temos ainda um relatório a terminar.

O relatório é o meio pelo qual vocês registram o que foi observado nessa investigação. O relatório final será tornado público e será utilizado para:

- devolvermos aos gestores que nos receberam, o registro feito a partir da visita de campo;
- apresentarmos a experiência no Dia da Pesquisa;
- darmos visibilidade às experiências, contribuindo com a disseminação dos projetos e do Conexão Local;
- atualizarmos as informações referentes às experiências.

O relatório é dividido em duas partes principais:

- Uma parte descritiva, na qual vocês devem relatar o que é a experiência que vocês visitaram, permitindo ao leitor acompanhar o funcionamento dessa experiência.
- Uma parte analítica, com os comentários que vocês tem a fazer a respeito do funcionamento da experiência, com possíveis explicações, interpretações e indagações para futuras investigações.

Vocês devem encaminhar o relatório com essa divisão, entendendo que a parte descritiva deve ocupar a maior parte do relatório.

Quais tópicos devem ser abordados? Você pode utilizar os tópicos descritos no texto anteriormente enviado (“O que não se pode deixar de ver...”) como uma espécie de *check list*. Não é necessário seguir a ordem na qual eles foram abordados, nem considerar que todos os tópicos tenham a mesma importância, uma vez que as experiências são diferentes. É possível que alguma experiência

não tivesse vínculos organizacionais que permitissem a identificação de parceiros. Nesse caso, na parte descritiva não é necessário tratar disso, mas é importante que na parte analítica seja feito um esforço para interpretar o significado disso.

O mais importante aqui é que a descrição da experiência seja clara e o esforço analítico contribua para a compreensão do caso, contemplando os tópicos que são importantes e relevantes. Com isso, o ordenamento e a estrutura dos tópicos dentro de cada parte (descritiva e analítica) é de livre criação do trio (ou quarteto) de pesquisadores.

Em relação as especificações técnicas do relatório, ele deve ser encaminhado em:

LETRA: Times New Roman tamanho 11;

ESPAÇAMENTO: simples com 6 pontos após cada parágrafo;

MARGENS: todas deverão ser de 2,0cm;

PAPEL: carta;

TAMANHO: 15 páginas.

A primeira versão do Relatório deve ser enviada por e-mail para Isolete Rogeski até o dia 25 de agosto.

Além do Relatório vocês terão um espaço individual para um:

- Anexo – no qual você pode descrever, individualmente, e comentar todos os aspectos, impressões, sugestões, críticas, recomendações relacionadas a experiência do Projeto Conexão Local (tudo que diz respeito ao Projeto em si e não especificamente a experiência que você visitou) – esse anexo é destinado ao uso interno do Projeto Conexão Local e visa o constante aprimoramento do Projeto. É o espaço em que você pode expressar tudo mais que não foi possível encaixar no corpo principal do relatório.

Anexo 3

Lista de participantes do CLIU por ano

Ano	UF	Experiências	Participantes	Estudante/ Supervisor	Instituição de Origem
2008	AC	Casa Rosa Mulher	Fernando Burgos	Supervisor	FGV-Eaesp
			Malila Nami Cutrim Ohki	Estudante	FGV-Eaesp
			Priscilla Costa Silva	Estudante	UFAC
2009	ES	Escola Família Agrícola MEPES	Veronika Paulics	Supervisora	FGV-Eaesp
			Gesley Fernandes Pereira	Estudante	FGV-Eaesp
			Eloi Biquer	Supervisor	UFAC
			Juliet Neves Matos	Estudante	UFAC
	PE	Orçamento Participativo Prefeitura Municipal de Recife	Cibele Franzese	Supervisora	FGV-Eaesp
			Lucas Jacometi Pimentel	Estudante	FGV-Eaesp
			Antônio Maria Claret de Souza Filho	Supervisor	FJP-MG
			Dayana de Oliveira Pires	Estudante	FJP-MG
	RO	Reflorestamento Econômico Consorciado Adensado	Fernando Burgos	Supervisor	FGV-Eaesp
			Naila López Cabaleiro Suárez	Estudante	FGV-Eaesp
			Ana Íris Tomás Vasconcelos	Supervisora	UVA-CE
			Francisco Raniere Moreira da Silva	Estudante	UVA-CE
2010	MG	BH Cidadania	Ricardo Beltrão	Supervisor	FGV-Eaesp
			Yasmin Aponi Sanchez	Estudante	FGV-Eaesp
			Eduardo Dias	Supervisor	UVA-CE
			Paulo Henrique A.Silva	Estudante	UVA-CE
	MG	Consórcio Intermunicipal de Saúde São Francisco	Patrícia Laczynski	Supervisora	FGV-Eaesp
			Marcus Vinicius Travaglini Ferreira	Estudante	FGV-Eaesp
			Genildo Macedo	Supervisor	UFAC
			Elizeu Loureiro	Estudante	UFAC
	PI	Escolas Família Agrícola FUNACI	Veronika Paulics	Supervisora	FGV-Eaesp
			Matheus Santos	Estudante	FGV-Eaesp
			Tatiana Lemos Sandim	Supervisora	FJP-MG
			Marcela Costa	Estudante	FJP-MG

Ano	UF	Experiências	Participantes	Estudante/ Supervisor	Instituição de Origem
2012	MG	Minas Sem Fome	Maria Cecilia Gomes Pereira	Supervisora	FGV-Eaesp
			Beatriz Knipis	Estudante	FGV-Eaesp
			Sefisa Quixada	Supervisora	UVA-CE
			Aníbal Sales	Estudante	UVA-CE
		Plug Minas	Sofia Reinach	Supervisora	FGV-Eaesp
			Michael Cerqueira	Estudante	FGV-Eaesp
			Heráclio Bastos	Supervisor	UVA-CE
			Priscila Portela	Estudante	UVA-CE
	CE	Instituto Carnaúba	Fernando Burgos	Supervisor	FGV-Eaesp
			Ricardo Rocha	Estudante	FGV-Eaesp
			Magdeline Benitez Romero	Supervisora	UFAC
			José Leonardo Assumpção	Estudante	UFAC
		Projeto Pão da Vida	Tamara Ilinsky Crantschaninov	Supervisora	FGV-Eaesp
			Guilherme Pereira Franco	Estudante	FGV-Eaesp
			Wesley de Brito	Supervisor	UFAC
			Jhennyffe da Silva Moreira	Estudante	UFAC
	AC	Extinção da Secretaria de Florestas e criação da Secretaria de Desenvolvimento Florestal, da Indústria, do Comércio e dos Serviços Sustentáveis do Estado	Anny Medeiros	Supervisora	FGV-Eaesp
			Sahid Xerfan Neto	Estudante	FGV-Eaesp
			Mariana Almeida	Supervisora	FJP-MG
			Bráulio Humberto	Estudante	FJP-MG
Manejo sustentável da madeira – Município de Xapuri		Catarina Ianni Segatto	Supervisora	FGV-Eaesp	
		Vitor Borba Assreuy	Estudante	FGV-Eaesp	
		Franklin Bruno da Silva	Supervisor	FJP-MG	
		Geiza Gonçalves	Estudante	FJP-MG	
CE	Proj. Dom Helder Camara	Maria Cecilia Gomes Pereira	Supervisora	FGV-Eaesp	
		Luisa Kimie Tagusagawa	Estudante	FGV-Eaesp	
		Juliana Mara Winther	Supervisora	FJP-MG	
		Raiane Cardoso	Estudante	FJP-MG	

Ano	UF	Experiências	Participantes	Estudante/ Supervisor	Instituição de Origem
2013	MG	Programa Travessia	Lúcio Nagib Bittencourt	Supervisor	FGV-Eaesp
			Nina Rentel Scheliga	Estudante	FGV-Eaesp
			Ana Paula Kanoppa	Supervisora	UFAC
			Lizandra Silva Ferreira	Estudante	UFAC
	AC	Rodovia Interoceânica e MAP (Madre de Dios, Acre e Pando)	Melina Rombach	Supervisora	FGV-Eaesp
			Rafael Oliveira Leite	Estudante	FGV-Eaesp
			Ana Íris Tomas Vasconcelos	Supervisora	UVA-CE
			Maria Mirles Sant´Anna Teixeira	Estudante	UVA-CE
2014	MG	Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento	Heráclio Bastos	Supervisor	UVA-CE
			Wesley Freitas Viana	Estudante	UVA-CE
			Adriano Borges Costa	Supervisor	FGV-Eaesp
			Talita Hernandes Borges	Estudante	FGV-Eaesp
	CE	Mini-fábrica de beneficiamento de caju - Assentamento Che Guevara	Anderson Peixoto Amparo	Supervisor	UFAC
			Bruno Giorni	Estudante	UFAC
			Tatiana Lemos Sandim	Supervisora	FGV-Eaesp
			Priscilla Correa dos Santos	Estudante	FGV-Eaesp
	AC	Projeto de Desenvolvimento Sustentável no Acre: Bonal e Porto Carlos	Valéria Coelho Santos	Supervisora	FJP-MG
			Mariana Gabriela de Oliveira	Estudante	FJP-MG
			Lúcio Nagib Bittencourt	Supervisor	FGV-Eaesp
			Brauner Geraldo Cruz Júnior	Estudante	FGV-Eaesp



Ministério da
Educação



CENTRO DE ESTUDOS
EM ADMINISTRAÇÃO
PÚBLICA E GOVERNO



CLIU
conexão local interuniversitária