Universidade de São Paulo
Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz"
Centro de Energia Nuclear na Agricultura

A contribuição do Programa Ponte para uma nova universidade: um estudo de
caso

João Pedro Aidar de Menezes

Dissertação apresentada para a obtenção do título de
Mestre em Ciências. Área de concentração: Ecologia
Aplicada

Piracicaba
2018

João Pedro Aidar de Menezes
Engenheiro Florestal

A contribuição do Programa Ponte para uma nova universidade: um estudo de caso
versão revisada de acordo com a resolução CoPGr 6018 de 2011

Orientador:
Prof. Dr. **MARCOS SORRENTINO**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de
Mestre em Ciências. Área de concentração: Ecologia
Aplicada

Piracicaba
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
DIVISÃO DE BIBLIOTECA – DIBD/ESALQ/USP

Menezes, João Pedro Aidar de

A contribuição do Programa Ponte para uma nova universidade: um estudo de caso / João Pedro Aidar de Menezes - - versão revisada de acordo com a resolução CoPGr 6018 de 2011. - - Piracicaba, 2018.

168 p.

Dissertação (Mestrado) - - USP / Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz". Centro de Energia Nuclear na Agricultura.

1. Educação ambiental 2. Ecologia 3. Universidade 4. Extensão universitária 5. Transdisciplinaridade I. Título

AGRADECIMENTOS

Com as mãos unidas no topo da cabeça, agradeço ao universo, a todos os deuses e deusas, aos orixás, e aos espíritos do sol e da lua, do rio e da floresta.

Com as mãos unidas à frente da testa, agradeço aos meus pais, familiares e amigos. Aos meus professores, instrutores e facilitadores de vivências emancipadoras. Aos meditadores, artistas, educadores, cientistas transdisciplinares, engenheiros filósofos e militantes sensíveis.

Com as mãos unidas à frente do coração, recolho minha atenção, e contemplo a minha pulsação. Agradeço ao meu guru interno, à minha força vital, meu templo. Eu sou.

Com as mãos tocadas no chão, agradeço à mãe terra e à vida

.

Agradeço à CAPES, pelo recurso concedido;

À ESALQ, por todos estes anos de vivências, aprendizados, desafios e contradições

À tribo Maracangalha, por ter sido minha segunda família;

Aos amigos e amigas que moraram comigo nas 4 casas diferentes que passei ao longo da minha dissertação: Tuka e Nórris; Gubers; Roberto e Dino; Dizimo

À Associação Brasileira dos Estudantes de Engenharia Florestal (ABEEF) e ao Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca), pela parceria e comprometimento com a luta;

À Tantra Shala, Satya Yoga e Tara Devi Kula, representados pelos amigos Diógenes e Adriana, que contribuíram para que eu conhecesse mais sobre o meu corpo. Gratidão também pelas vivências em roda de transcendência, música, dança e reflexão.

Ao Programa Germinar e ao Grupo de Teatro do Sesi, por facilitar minha expressão e trabalho em grupos.

À Carla Vasconcelos, pelas vivências desbravadoras dentro de um espaço terapêutico,

Ao professor e orientador Marcos Sorrentino pelo acolhimento, amizade, otimismo, energia e rigor de suas correções.

Aos meus pais, irmãs, cunhados e sobrinhas, por iluminarem a minha vida, mesmo que a distância.

À companheira Ana Paula, por seu amor.

.

Agradeço ao Programa Ponte, pelos cinco anos e meio de aprendizados.

Ao amigo Ivan Zaros pela amizade, aventuras e por ter me convidado a participar do Ponte

Ao prof. Antonio Carlos Azevedo, por ter sido um mentor, orientador, educador, filósofo e amigo,

Ao prof. Gerd Sparoveck, Maria Antônia R. Azevedo e a todos aqueles que ajudaram a criar e perpetuar esta iniciativa.

À Prof. Rosebelly Marques, por toda a orientação e cumplicidade, e por ter me incentivado a fazer o mestrado.

À amiga Mariana Bettinardi e ao amigo José Antônio pela parceria e cumplicidade durante todo o processo.

Aos amigos Felipe Salvetti e Roberta Sabbagh, por terem dado continuidade ao trabalho de forma brilhante.

À Marly, Luciana e Davi, representando a Diretoria de Ensino de Piracicaba, que sempre contribuíram para fazer a “ponte” entre a ESALQ e as escolas com muita dedicação

Aos estudantes e professores/as das escolas que valorizam e aproveitam os momentos de aprendizagem mútua realizados com o Ponte.

Gratidão!

EPÍGRAFE

Música: A Ciência em Si. Composição: Arnaldo Antunes e Gilberto Gil

*Se toda coincidência
Tende a que se entenda
E toda lenda
Quer chegar aqui
A ciência não se aprende
A ciência apreende
A ciência em si*

*Se toda estrela cadente
Cai pra fazer sentido
E todo mito
Quer ter carne aqui*

*A ciência não se ensina
A ciência insemina
A ciência em si*

Se o que se pode ver, ouvir, pegar, medir, pesar

*Do avião a jato ao jaboti
Desperta o que ainda não, não se pôde pensar
Do sono eterno ao eterno devir
Como a órbita da terra abraça o vácuo devagar
Para alcançar o que já estava aqui
Se a crença quer se materializar
Tanto quanto a experiência quer se abstrair*

*A ciência não avança
A ciência alcança
A ciência em si*

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT	9
1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1. APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR.....	11
1.1.1. Por onde Olha o Observador?	11
1.1.2. Relação com o Ponte	12
1.2. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	13
1.3. ESTRUTURA DO TRABALHO	14
1.4. METODOLOGIA	15
1.4.1. Coleta de Dados	17
1.4.2. Análise dos Dados e Categorização	21
1.4.3. Termo de Concordância Livre e Esclarecido	22
2. CRISE PARADIGMÁTICA E CIÊNCIA AMBIENTAL.....	25
2.1. INTRODUÇÃO	25
2.2. PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL.....	26
2.3. ÉTICA E RACIONALIDADE AMBIENTAL.....	30
2.4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL	32
2.5. MUDANÇA PARADIGMÁTICA DA CIÊNCIA.....	35
2.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
3. O DESAFIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....	45
3.1. INTRODUÇÃO	45
3.2. BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE.....	46
3.2.1. Na Europa.....	47
3.2.2. No Brasil	48
3.3. COMPLEXIDADES DA UNIVERSIDADE ATUAL	50
3.4. SOBRE A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA.....	57
3.5. EXTENSÃO: PÉ MANCO.....	62
3.6. POR UMA NOVA UNIVERSIDADE	67
3.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
4. A EDUCAÇÃO DA ESALQ.....	73
4.1. INTRODUÇÃO	73
4.2. CONCEPÇÃO, HISTÓRICO E ATUALIDADE.....	74
4.3. A QUESTÃO AMBIENTAL E O AMBIENTE EDUCACIONAL NA ESALQ/USP	79
4.4. A ANTI-EDUCAÇÃO: DITADURA E TROTE	83
4.4.1. <i>O Período da Ditadura na ESALQ</i>	83
4.4.2. <i>Sobre o Trote na ESALQ</i>	85
4.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
5. O CASO DO PROGRAMA PONTE.....	91
5.1. INTRODUÇÃO	91
5.2. COMO É O PONTE?	92
5.2.1. Resgate Histórico	92
5.2.2. O Perfil do Ponteano	97
5.2.3. Recursos	99
5.2.4. Processos	102
5.2.5. Relações	106
5.3. – O QUE O ESTUDANTE BUSCA E O QUE LEVA DO PONTE?	114
5.4. QUAL É A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PONTE PARA UMA NOVA UNIVERSIDADE?	126
5.4.1. Fazendo a Ponte	126

5.4.2. Curiosidade e Potência de Ação.....	127
5.4.3. O Sentido do Trabalho	130
5.4.4. Práxis e Diálogo	131
5.4.5. Vivência e Emancipação	133
5.4.6. O Paradoxo do Rigor	135
5.4.7. O Movimento estudantil.....	137
5.4.8. Formação Universitária e Democracia	139
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS:	143
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICES	155
ANEXOS	159

RESUMO

A contribuição do Programa Ponte para uma nova universidade: um estudo de caso

A presente pesquisa é um estudo de caso sobre o grupo de extensão universitária em educação ambiental da ESALQ-USP denominado “Programa Ponte”. No referencial teórico são analisadas distintas concepções de ciência, ambientalismo, educação, universidade e extensão universitária; além da caracterização do ambiente educacional da instituição de ensino superior em que o Programa Ponte se insere, a ESALQ-USP. Os objetivos deste estudo são: contribuir para a compreensão sobre limites e possibilidades da universidade em apoiar uma educação voltada à formação de cidadãos comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis; realizar um estudo sobre o caso do “Programa Ponte”, buscando indícios que apontem para o enfrentamento da crise socioambiental; relacionar a dimensão global da crise socioambiental e distintas mudanças paradigmáticas com o contexto local da atuação do Programa Ponte. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de estudo de caso, e os métodos de coleta de informações foram: análises documentais, entrevistas, e questionário. Os participantes da coleta são pessoas que atuam ou atuaram no Programa Ponte, e que forneceram informações tanto para a descrição do grupo quanto sobre a relevância desta experiência em suas vidas profissionais, acadêmicas e pessoais. Os resultados apresentam-se a partir da triangulação das informações obtidas na coleta, relacionando com o estudo teórico e valorizando as percepções e insights do pesquisador que foram surgindo ao longo de todo o processo. De um modo geral, pode-se perceber que algumas características que foram relacionadas à experiência no Ponte são relevantes para propiciar uma formação universitária condizente com sociedades sustentáveis, valendo a pena destacar: o cultivo da transdisciplinaridade, das relações sociais, da curiosidade, da potência de ação, a relação com o trabalho, a práxis, o diálogo, a disciplina, o acolhimento, a relação com o movimento estudantil e a democracia.

Palavras-chave: Educação ambiental; Ecologia; Universidade; Extensão universitária; Transdisciplinaridade

ABSTRACT

The contribution of the Programa Ponte to a new university: a case study

The present research is a case study about a university extension group in environmental education of ESALQ-USP called Programa Ponte. The theoretical framework and literature review for this study provides different conceptions of science, environmentalism, education, university extension and university; in addition to the characterization of the educational environment of the institution of higher education in which the Programa Ponte is inserted, ESALQ-USP. The aim of this study is: contribute to the understanding of the university's limits and possibilities to support an education directed to the formation of citizens committed to the construction of sustainable societies; to carry out a study on the case of the Programa Ponte, seeking indications that point to the overcoming of the socio-environmental crisis; to relate the global dimension of the socio-environmental crisis and different paradigmatic changes with the local context of the Ponte Program's acting. The methodology used was the qualitative study of case study, and the methods of information collection were: documentary analyzes, interviews, and quizz. Participants of the research are people who work or participated in the Programa Ponte, who provided information for both the group's description and the relevance of this experience in their professional, academic and personal lives. The results are based on information triangulation obtained in the research, relating to the theoretical study and valuing the insights of the researcher that have emerged throughout the process. In general, it can be noticed that some characteristics that were related to the experience in the Ponte are relevant to provide a university formation consistent with sustainable societies, worth noting: the cultivation of transdisciplinarity, social relevancy, curiosity, power of action, the relation with the work, the praxis, the dialogue, the discipline, the reception, the relation with the student movement and the democracy.

Keywords: Environmental education; Ecology; University; University extension; Transdisciplinarity

1. INTRODUÇÃO

1.1. APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Este item busca esclarecer a trajetória que me levou a desenvolver este trabalho, tanto em relação à minha história de vida quanto em relação à minha história com o Programa Ponte.

1.1.1. Por onde Olha o Observador?

Antes de iniciar a leitura desta dissertação, é interessante que o leitor me conheça um pouco, e tome conhecimento de algumas experiências vivenciadas por mim. Isto, para buscar compreender: por onde olha o pesquisador? O que ele quer dizer com sua proposta de pesquisa? Em que experiências de vida ele se embasa? Sendo assim, neste momento, será realizada uma breve retrospectiva biográfica sobre a minha vida enquanto acadêmico e educador ambiental.

Meu nome é João Pedro Aidar de Menezes. Sou neto de professores de ensino básico, filho de uma professora de história e um engenheiro civil. Nasci em Atibaia-SP e cresci num bairro tranquilo, com muito espaço para correr, brincar, jogar e me experimentar. Da minha mãe, agradeço por sua presença, cuidado e educação moral. Do meu pai, por sua referência, generosidade e educação musical. Das minhas duas irmãs, pelos conflitos, brincadeiras e cumplicidade. Toda a minha experiência de vida na infância e na adolescência me conduziu até Piracicaba, aos 17 anos, quando decidi cursar Engenharia Florestal, ainda sem saber que me tornaria um educador.

Na Universidade andei muito bem acompanhado por amigos e amigas, de modo que foram muito raros os momentos de solidão. Foi na República Maracangalha o lugar onde eu cultivei o meu cabelo de *dreads*, soltei a minha voz, minha expressão e o meu violão. Quanto ao curso em si, nunca fui apaixonado por ele, mas as experiências acadêmicas, culturais e militantes que eu tive ao longo de toda a minha formação me fizeram um estudante realizado.

Como militante, atuei no Centro Acadêmico da Engenharia Florestal (CAEF) e na Associação Brasileira dos Estudantes de Engenharia Florestal (ABEEF), onde tive as minhas primeiras experiências educadoras populares, em um meio recheado de cultura, diversidade, revolução e alegria. Algumas contradições da militância acadêmica e inseguranças minhas não me permitiram aprofundar tanto na atuação militante quanto boa parte dos meus companheiros, mas me estimularam a buscar outros caminhos que pudessem suprir meus anseios estudantis, através da espiritualidade.

Essa espiritualidade veio aos poucos, e está sempre se construindo. Através da prática do yoga, da meditação, da psicoterapia, da bioenergética, do teatro e da música, fui me adentrando aos poucos nesse misterioso universo à medida que fui compreendendo a relevância da busca sincera pelo autoconhecimento como um método para a luta diária.

Na segunda metade do curso, encontrei na educação ambiental uma possibilidade de equilíbrio entre política e espiritualidade, assumindo essa profissão. Ao me formar, optei por lecionar a disciplina de Biologia para estudantes de ensino médio, no Estado de São Paulo, onde pude perceber as enormes dificuldades para viabilizar a bagagem teórica desenvolvida no seio da universidade para a aplicação no dia a dia das escolas com toda a sua problemática. Após esta experiência em sala de aula, ingressei no Programa Ponte, grupo de extensão em educação ambiental, onde permaneci por três anos e meio em mais uma rica e diversa experiência na universidade, que será abordada nesta dissertação.

O ingresso no curso de mestrado veio, ao início, com uma motivação relacionada à qualificação profissional e ao fortalecimento e divulgação do Programa Ponte. Com o passar dos meses e à medida que pude reorganizar a vida pessoal para exercer a leitura e a escrita, aprofundando na problemática de pesquisa, fui desbravando aos poucos as inúmeras potencialidades deste exercício de pesquisa, e descobrindo que a ciência em diálogo com a política e com a espiritualidade podem me levar a lugares do conhecimento muito mais distantes do que eu imaginava no início do curso.

1.1.2. Relação com o Ponte

Por mais que esta pesquisa de mestrado tenha se iniciado formalmente no ano de 2015, ela começou empiricamente desde o início do meu trabalho no Ponte. Muitos dos questionamentos sobre essa experiência que eu realizava no início se transformaram ao longo dos anos, e se organizaram com a oportunidade do curso de mestrado.

A minha experiência profissional como coordenador técnico do Ponte aconteceu entre os anos de 2012 e 2015. Quando fui convidado para participar do processo seletivo, estava participando de uma vivência de férias, trabalhando em uma fazenda na cidade de Casemiro de Abreu – RJ. A minha vontade de conseguir esse emprego era tanta que interrompi a vivência na metade, e tomei um ônibus para Piracicaba-SP para participar do processo seletivo. Felizmente, fui selecionado e iniciei as atividades em agosto de 2012. Ao longo de três anos e meio permaneci neste trabalho e pude aprender muito, adquirindo competências diversas, tais como: gestão de recursos públicos, organização de eventos, gestão de equipe, resolução de conflitos em grupo, condução de reuniões, aprendizados sobre a política institucional universitária, relações públicas com outras instituições e facilitação de processos

educadores com jovens estudantes secundaristas. Até o final de 2013, também dava aulas de biologia no ensino público de Piracicaba, experiência que me auxiliou a desenvolver o trabalho com o Ponte.

Em 2014, comecei a dialogar constantemente com a professora Rosebelly Marques, do curso de Licenciatura da ESALQ, que contribuía com a formação pedagógica dos educadores do Ponte. A professora me motivou a candidatar-me a uma vaga no curso de mestrado em ecologia com um projeto que levasse adiante esse processo de investigação sobre a influência do Ponte na formação dos estudantes universitários que participam do grupo, e eu acabei ingressando no mestrado em fevereiro de 2015, no início do meu último ano de dedicação ao grupo.

Ao desenvolver a proposta de projeto de mestrado, deparei-me com um impasse: a ênfase seria o impacto do Ponte na comunidade atendida (público escolar)? Ou seria na universidade (estudantes do Ponte)? O mais comum na literatura pesquisada sobre o impacto da extensão é sobre a comunidade atendida, mas devido à percepção sobre a relevância da experiência do Ponte na formação dos estudantes universitários, optei por direcionar o olhar para a universidade.

Inicialmente, a ideia era realizar uma reflexão restrita à função de extensão universitária, mas à medida que fui apropriando-me da literatura indicada, o projeto ganhou um corpo maior, levando a um questionamento sobre a função da ciência, da universidade e da educação. De todo modo, a principal motivação para realizar esse estudo de caso é o fato de que essa experiência representou para mim um exercício legítimo de prática reflexiva, autonomia, construção participativa e autoconhecimento; e que o aprofundamento deste olhar investigativo poderia produzir um material cujo conteúdo pode ser útil para estudantes universitários que pactuam de inquietações parecidas, especialmente aqueles que atuam ou já atuaram no Programa Ponte.

1.2. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

A redação do objetivo geral da dissertação transcende o caso estudado, pois explicita a motivação maior desta pesquisa e a busca em relacionar as especificidades desta experiência com a compreensão ampliada sobre a problemática presente no contexto do caso.

Objetivo Geral

Contribuir para o entendimento sobre os limites e possibilidades da Universidade em apoiar uma educação voltada à formação de estudantes universitários comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis.

Objetivos Específicos

1. Realizar um estudo sobre o caso do “Programa Ponte”, buscando indícios no modo de organização deste grupo que apontem para a formulação de um novo modelo de universidade, capaz de enfrentar a crise socioambiental.
2. Relacionar a dimensão global da crise socioambiental e distintas mudanças paradigmáticas com o contexto local da atuação do Programa Ponte.

Perguntas de Pesquisa

As perguntas de pesquisa foram construídas buscando contemplar as distintas dimensões do foco de estudo, portanto, correspondem ao “contexto”, “caso” e “especificidade do caso”.

1. Global (contexto): A construção de sociedades sustentáveis demanda mudanças na concepção de ciência, educação, universidade e extensão universitária?
2. Local (caso): O caso do Programa Ponte pode fornecer pistas e subsídios para a proposição de uma nova universidade, comprometida com sociedades sustentáveis?
 - 2.1 – Como é o Ponte?
 - 2.2 – Qual é a contribuição do Ponte para uma nova universidade?
3. Local (especificidade do caso): A experiência em educação vivenciada por estudantes universitários no Programa Ponte pode representar uma etapa importante para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à vida profissional, acadêmica e pessoal?
 - 3.1 – O que o estudante busca no Ponte? O que leva do Ponte?

1.3. ESTRUTURA DO TRABALHO

Devido à ampla possibilidade de investigação sobre o tema a partir dos referenciais teóricos, optou-se por organizar este trabalho em capítulos. Desse modo, o “caso” propriamente dito compete somente ao capítulo 5 deste trabalho, que é o mais extenso.

O desenvolvimento da dissertação inicia com o capítulo 2, intitulado “Mudança Paradigmática e Ciência Ambiental”, onde são apresentados questionamentos e reflexões que sintetizam informações mais amplas, mas que se relacionam diretamente com o caso investigado. É apresentada a problemática socioambiental que introduz a busca da pesquisa e são desenvolvidos os conceitos de “ética ambiental”

e “educação ambiental” para fundamentar a defesa de uma “mudança paradigmática” na concepção da ciência.

No capítulo 3, “O Desafio da Educação Universitária”, procura-se analisar a universidade em sua formação histórica e em sua complexidade de ensino, pesquisa e extensão diante da problemática socioambiental. Também são apresentados alguns exemplos de iniciativas universitárias que buscam superar problemas da universidade. No capítulo 4, “O Ambiente Educacional da ESALQ”, é realizada uma contextualização territorial sobre a ESALQ, ressaltando os aspectos relacionados ao histórico, cultura institucional, e presença da educação ambiental.

Por fim, o capítulo 5, “O Caso do Programa Ponte”, apresenta a categorização das informações obtidas nesta pesquisa a partir da coleta de dados. Para isso, buscou-se a organização lógica das transcrições das entrevistas e documentos analisados, com o objetivo de responder inicialmente às perguntas que competem ao caso e à especificidade do caso, buscando pavimentar um caminho de busca por respostas às perguntas de pesquisa que competem ao contexto (ver no item 1.2 – “perguntas de pesquisa”). Isto é realizado ao relacionar as reflexões que emergiram a partir das informações categorizadas com o referencial teórico apresentado nos três primeiros capítulos, além da inserção de novos referenciais que se agregaram ao longo do processo de análise.

1.4. METODOLOGIA

A pesquisa representa um procedimento formal reflexivo que oriente um caminho de desvelamento da realidade que se deseja conhecer. Em outras palavras, é buscar respostas para perguntas e soluções para problemáticas através de um exercício de investigação e indagação, utilizando-se, para tanto, procedimentos científicos (LAKATOS e MARCONI, 1987). Mais do que coletar informações de fontes distintas, a produção da pesquisa demanda confronto de dados, evidências e informações sobre o conhecimento teórico acumulado sobre o assunto (LUDKE e ANDRÉ, 1986), para que o conhecimento gerado possa ser fruto da curiosidade, inquietação e investigação do pesquisador. Ludke e André (1986) consideram que qualquer indivíduo que seja dotado de algum conhecimento sobre o tema, bem como interesse em aprofundar o delineamento de uma problemática, é capaz de realizar a pesquisa.

A pesquisa é considerada qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1982), pois os dados obtidos foram predominantemente descritivos, e composto tanto de relatos pessoais quanto de conteúdos documentais. Tanto a construção do referencial teórico quanto a análise dos dados seguem um processo indutivo, pois a preocupação maior não é buscar evidências que comprovem a hipótese definida previamente, e sim precisar os focos de interesse ao longo do estudo.

A fundamentação metodológica abrange diversos referenciais teóricos da pesquisa qualitativa. Como o pesquisador atuou profissionalmente no grupo de extensão pesquisado ao longo de três anos e meio, vivenciando na prática os dilemas e contradições da universidade bem como os empecilhos para a valorização da extensão universitária, pode-se dizer que o mesmo é dotado de um contato direto e prolongado com o ambiente de estudo. Além disso, há uma preocupação em descrever os procedimentos utilizados e os resultados obtidos através de números, percepções, sentimentos, comportamentos e conhecimentos, dialogando, portanto, com princípios e valores do campo da pesquisa ação (THIOLLENT, 1985), da pesquisa-participante (BRANDÃO, 1981) e da pesquisa-ação-participante (VIEZZER, 2005).

Como tal investigação é sobre um grupo específico de extensão universitária voltado à educação, a pesquisa em questão inclui em sua fundamentação metodológica a abordagem de estudo de caso (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Para as autoras, neste tipo de pesquisa as relações entre causa e efeito dos fenômenos observados são complexas devido à possível pertinência de múltiplas variáveis, portanto, não são compatíveis com a rigidez da metodologia da pesquisa experimental. Outra característica é a não separação perfeita entre o pesquisador e o pesquisado, ou entre o sujeito e o objeto. A interação e interrogação entre o pesquisador e as pessoas que participaram das entrevistas são inerentes à construção do conhecimento de pesquisa à luz de toda a teoria acumulada sobre o assunto, ou seja, os dados não são revelados espontaneamente à percepção do pesquisador.

O caso estudado nesta pesquisa é o caso do Programa Ponte. Para o seu desenvolvimento, buscou-se realizar uma contextualização que abrangesse a questão ambiental; a educação universitária brasileira; a ESALQ e o histórico do Programa Ponte; com o objetivo de realizar uma adequada delimitação do caso em seu contexto territorial. Houve a preocupação em procurar por alguns pontos de vista conflitantes em busca de diversificação das perspectivas sobre a realidade estudada.

Para Ludke e André (1986), o “caso” a ser estudado constitui uma unidade dentro de um sistema mais amplo, onde há o interesse em identificar o que ele possui de singular e particular, focalizando a realidade de maneira contextualizada. A intenção é possibilitar ao leitor o questionamento sobre o quê desse caso é aplicável a outras situações de sua experiência pessoal, possibilitado o que chamamos de generalização naturalística (STAKE, 1983 *apud* LUDKE e ANDRÉ, 1988).

A experiência vivenciada pelo pesquisador através da realização do Curso de Facilitadores Sociais do “Programa Germinar”¹ no ano de 2015 também teve sua importância para esta pesquisa. Mesmo não sendo um método de pesquisa acadêmica, o Programa Germinar exercita pesquisa empírica

¹ O Programa Germinar tem como referência a “Antroposofia”, que consiste em uma filosofia que pode ser caracterizada como um “método de conhecimento da natureza, do ser humano e do universo”. O curso já foi concedido em mais de 150 turmas no Brasil e na América do Sul, e consiste em cinco encontros no sistema de imersão, em que o grupo de ao menos 20 cursistas experenciam vivências teóricas e práticas voltadas ao autoconhecimento e conhecimento de grupos sociais. (Germinar, 2016)

sobre facilitação de processos em grupos sociais (empresas, ONG's, grupos acadêmicos, etc.), buscando formar profissionais aptos para auxiliar estes grupos no mapeamento, diagnóstico e planejamento de ações estratégicas voltadas ao cumprimento de suas missões institucionais. Neste sentido, algumas abordagens influenciaram esta pesquisa principalmente em dois aspectos: na criação de categorias de análise do caso e na discussão dos dados, a partir do item 5.4.

As perguntas de pesquisa que orientam a apresentação do caso são produtos das perguntas da pesquisa como um todo, como já demonstrado no item 1.2. As três questões orientadoras deste estudo são:

1. Como é o Ponte?
2. O que o estudante universitário busca no Ponte? O que ele leva do Ponte?
3. Qual é o a contribuição do Programa Ponte para uma nova universidade?

O diagrama abaixo apresenta o foco deste estudo em relação às perguntas orientadoras e ao contexto deste estudo, com algumas palavras chaves que correspondem a cada dimensão do foco e que correspondem, também, aos assuntos abordados em cada capítulo.

Figura 1. Diagrama do Foco de Estudo

1.4.1. Coleta de Dados

As fontes de coleta de dados foram as seguintes: análise de documentos; entrevistas semiestruturadas; memórias e anotações do pesquisador e questionário.

1.4.1.1. Análise de Documentos

Foi realizada uma leitura exploratória nos documentos produzidos sobre o Ponte, contemplando tanto registros internos quanto um vídeo institucional. Com alguma dificuldade em localizar os registros mais antigos do grupo, foram pesquisadas informações que pudessem auxiliar na composição de seu resgate histórico. Neste sentido, estas informações foram selecionadas a partir dos seguintes materiais:

- Projeto “Ensino Médio, Biocombustíveis e Meio Ambiente” - 2009
- Atas do 3º e 4º “Conselhos Gestores” do Programa Ponte - 2010
- Livro de Atas do Programa Ponte – 2013 e 2014
- Vídeo Institucional do Programa Ponte – 2016

A maior parte das informações obtidas nestes materiais foram utilizadas na composição das categorias criadas para responder a questão “Como é o Ponte?”, o que inclui um resgate histórico. Pontualmente, algumas informações foram utilizadas em outras questões orientadoras.

Um outro tipo de material que foi analisado foi produzido por estudantes participantes de processos seletivos para o cargo de monitor no Programa. Foram 18 cartas de intenção apresentadas por estes estudantes, que foram utilizadas principalmente para investigar “O quê o estudante busca no Ponte?”.

As cartas correspondem a estudantes que ingressaram no Programa entre 2013 e 2016. Todas as cartas são referentes ao mesmo formato de processo seletivo, que funcionava da seguinte maneira: Primeiramente, o Programa realizava palestras de divulgação abertas para o público, com o objetivo de informar à comunidade universitária as atividades do programa e atrair possíveis candidatos à participação no processo. Após esse primeiro contato, os estudantes que tivessem a intenção de participar agendavam uma entrevista com um dos coordenadores. Na entrevista, eram concedidas informações mais precisas sobre a atuação e eram sanadas as dúvidas que os candidatos pudessem ter. Após a entrevista, os candidatos eram orientados a passar por três etapas: (1) escrever uma redação que apresentasse o candidato (com suas experiências anteriores) e que explicitasse as motivações para ingressar no programa (conteúdo analisado nesta pesquisa); (2) participar de uma atividade prática do Programa na condição de observador e (3) participar de uma reunião semanal do Programa, tanto em sua parte “organizativa” quando de “formação pedagógica”. Após essas três etapas, os coordenadores realizavam a seleção dos estudantes que poderiam ser contemplados com as bolsas disponíveis. Os estudantes que não fossem selecionados para as bolsas não eram barrados pela coordenação e poderiam optar pela participação na condição de voluntários.

As cartas analisadas são de estudantes que de fato ingressaram no Ponte, seja na condição de bolsistas, seja na condição de voluntários. Não estão incluídas na análise as cartas do período escolhido que: (1) pertencem a estudantes que decidiram não permanecer no Programa; (2) não foram localizadas nos arquivos. Também vale ressaltar que quando os estudantes redigiram as cartas para a participação do processo eles já tinham conhecimento de várias informações sobre o Programa, bem como sobre sua filosofia educacional.

A identificação das transcrições das cartas utilizadas para compor o caso do Ponte ocorreu por meio da legenda denominada “carta”.

1.4.1.2. Entrevistas Semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a monitores pedagógicos, coordenadores técnicos e supervisores do Programa. Foram desenvolvidas cinco questões, mas não foram todos os entrevistados que responderam todas as questões. Dependendo dos rumos da conversa, do cargo do entrevistado e do tempo disponível para a entrevista, algumas questões eram filtradas e outras eram enfatizadas.

O critério de seleção dos entrevistados foi o seguinte: (a) tempo de permanência no grupo (b) diversidade de épocas de atuação no grupo (c) proximidade física do local da pesquisa. Foram entrevistados 4 coordenadores técnicos, 6 monitores e 2 supervisores de distintas fases do Programa. Neste momento, é importante ressaltar que a intencionalidade desta entrevista não foi estabelecer um julgamento sobre o trabalho do Programa Ponte, e sim extrair elementos e percepções de todas as fases que possam contribuir para dialogar com o referencial teórico.

Os dados das entrevistas foram apresentados através de citações integrais. Esta opção foi feita com o objetivo de preservar a abordagem de cada entrevistado. Para preservar o anonimato das entrevistas, não houve identificação pessoal em códigos para cada entrevista. A única identificação possível refere-se ao cargo que o entrevistado ocupa ou ocupou no Ponte: “monitor (a)”, “coordenador (a)” ou “supervisor”.

Aos entrevistados foram feitas as seguintes perguntas:

1. Como você descreveria o Ponte no que se refere a (a) relevância da atuação; (b) relações pessoais; (c) organização e organicidade; (d) estrutura e recursos?
2. Quais foram as influências do Programa Ponte para a sua formação, em todos os sentidos?
3. Como foi a experiência do Ponte em comparação com outras experiências vivenciadas na universidade (aulas, centro acadêmico, grupos de extensão, etc.)?
4. Qual é a importância do Ponte para a ESALQ?

5. Quais são os maiores desafios para a sustentabilidade do Ponte?

Segue abaixo a relação dos entrevistados, com a descrição de seus referidos cargos (monitor, coordenador técnico e supervisor).

Tabela 1. Participantes das Entrevistas

CARGO	ANO DE ATUAÇÃO	PROFISSÃO EM 2017
Supervisor	07/10	Professor Esalq
Supervisor	11/-	Professor Esalq
Coordenador Técnico	07/10	Ong Ambiental
Coordenadora Técnica	13/15	Comércio
Coordenadora Técnica	16/17	Coord. Ponte
Coordenador Técnico	16/-	Coord. Ponte
Monitora	08/09	Educadora Ambiental
Monitor	11/14	Educador Ambiental
Monitora	13/14	Industria de Bebidas
Monitor	14/15	Extensionista Rural
Monitor	15/16	Estudante
Monitor	16/17	Estudante

1.4.1.3. Questionário

Foi elaborado um questionário fechado simples para a caracterização geral do perfil do participante do Ponte. Sendo assim, buscou-se informações básicas que auxiliassem a responder à pergunta “como é o Ponte?”. As informações coletadas foram as seguintes: proporção de gênero, proporção de escolaridade em escolas públicas, cargo no Ponte e curso superior. O questionário foi elaborado em uma ferramenta virtual, e enviado por correio eletrônico para as 70 pessoas que já passaram pelo grupo até o final de 2016, conforme os registros internos. Destas 70 pessoas, 49 responderam ao questionário. Alguns correios eletrônicos retornaram, provavelmente por estarem desatualizados.

1.4.1.4. Intervenções do Pesquisador: memórias, análises e sínteses

Conforme já foi mencionado, o pesquisador atuou na coordenação do Programa Ponte por mais de três anos, no período anterior ao início desta pesquisa. Devido a esta particularidade, uma das dificuldades foi a de conciliar a pessoalidade, útil para situar o caso em relação a quem o observa; com o distanciamento, útil para propiciar a visão do todo.

Neste sentido, a opção foi a busca por contemplar estas duas dimensões, que não são necessariamente excludentes. Para situar o caso em relação ao seu tempo e espaço, foi enfatizada a sua contextualização (conforme é demonstrado nas perguntas de pesquisa e na figura 1). Para situar o caso em relação ao seu observador, foram utilizadas análises e sínteses ao longo da pesquisa, em momentos estratégicos, na primeira pessoa do singular. Estes momentos correspondem à parte introdutória da dissertação (item 1.1), à abertura e fechamento de cada capítulo e ao item 5.6, que analisa e discute os resultados com maior liberdade de escrita. Alguns trechos do histórico do Programa Ponte (item 5.2) contaram com memórias do pesquisador.

1.4.2. Análise dos Dados e Categorização

Todos os dados coletados foram categorizados e analisados. Tal análise buscou proceder no sentido de produzir um resultado não fragmentado, qualificado e imbuído de significado social, pois essa técnica é somente um procedimento de sistematização para viabilizar a associação dos resultados deste estudo com outros contextos. (STAKE, 2005).

O conteúdo bruto manifesto nas entrevistas, cartas e outros documentos analisados foi o ponto de partida para a análise. Primeiramente foi realizada a descrição, ou seja, a enumeração resumida das características de cada uma das fontes. Posteriormente, foram retirados trechos na íntegra desses materiais com base nas perguntas de pesquisa e nas questões orientadoras deste estudo. Esse primeiro tratamento foi submetido a uma categorização de informações.

Para associar informações de diferentes fontes em torno de uma mesma categoria e tornar as descobertas obtidas mais compreensíveis e adequadamente referenciada por cada fonte, foi realizada a triangulação de informações (TRIVIÑOS, 1992). Esta técnica consiste na combinação e articulação entre as diferentes técnicas de coleta, buscando maximizar a amplitude da descrição, explicação e compreensão do foco de estudo.

As três categorias majoritárias utilizadas para a organização das informações foram criadas antes do processo de análise dos dados. Estas categorias correspondem às perguntas já explícitas no item 1.2. que são: “Como é o Ponte?”; “O que o estudante busca e o que leva do Ponte?” e “Qual é a

contribuição do Programa Ponte para uma Nova Universidade?”. À medida que a análise, descrição e enumeração dos dados foi realizada, foram sendo criadas novas categorias, que são as seguintes:

Como é o Ponte?
Histórico
Recursos
Processos
Relações Internas
Relação com a Universidade
Relação com o público atendido: a escola pública
O que o estudante busca e o que leva no Ponte?
Vontade de ajudar e transformação socioambiental
Formação Acadêmica
Formação Profissional
Formação Pessoal
Qual é a contribuição do Programa Ponte para uma Nova Universidade?
Fazendo a Ponte
Curiosidade e Potência de Ação
O Sentido do Trabalho
Práxis e Diálogo
Vivência e Emancipação
Paradoxo do Rigor
Movimento Estudantil
Formação para Democracia

Tabela 2. Categorias de Análise dos Dados

1.4.3. Termo de Concordância Livre e Esclarecido

Seguindo as recomendações da Plataforma Brasil, do Governo Federal e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da ESALQ, foi criado um documento para assegurar os procedimentos éticos desta pesquisa com aqueles que se dispuseram a conceder entrevistas. O documento consta no ANEXO A.

O TCLE inicia contextualizando este projeto em seus objetivos e público alvo. Posteriormente, é explicado ao entrevistado como se dará sua participação na referida entrevista, ressaltando o caráter voluntário e a ausência de pagamento de taxas ou despesas pelo entrevistado. É garantido ao

entrevistado retirar o consentimento em qualquer etapa do estudo, podendo solicitar a exclusão dos dados sem qualquer penalização ou prejuízo. São alertados possíveis riscos e desconfortos do processo e é garantida a confidencialidade e sigilo das informações.

2. CRISE PARADIGMÁTICA E CIÊNCIA AMBIENTAL

Vapor barato, um mero serviçal do narcotráfico
Foi encontrado na ruína de uma escola em construção
Aqui tudo parece que é ainda construção e já é ruína
Tudo é menino e menina no olho da rua
O asfalto, a ponte, o viaduto ganindo pra lua
Nada continua
E o cano da pistola que as crianças mordem
Reflete todas as cores da paisagem da cidade que é muito
Mais bonita e
Muito mais intensa do que no cartão postal
Alguma coisa está fora da ordem
Fora da nova ordem mundial...(2x)
(...)
Meu canto esconde-se como um bando de lanomâmis na floresta
Na minha testa caem, vêm colocar-se plumas de um velho cocar
Estou de pé em cima do monte de imundo lixo baiano
Cuspo chicletes do ódio no esgoto exposto do Leblon
Mas retribuo a piscadela do garoto de frete do Trianon
Eu sei o que é bom
Eu não espero pelo dia em que todos os homens concordem
Apenas sei de diversas harmonias bonitas possíveis sem juízo final
Alguma coisa está fora da ordem
Fora da nova ordem mundial...
 (Artista: Caetano Veloso. Música: Fora de Ordem)

2.1. INTRODUÇÃO

A reflexão sobre boa parte dos temas abordados pelo presente referencial teórico esteve presente durante a experiência profissional do autor desta pesquisa no Programa Ponte, através de momentos de formação, leitura e capacitação. Porém, a pesquisa teórica aqui realizada permitiu um aprofundamento da compreensão de questões que eram percebidas empiricamente e superficialmente, propiciando um avanço intelectual nesta reflexão. Do mesmo modo, muito do que

até aqui foi estudado sequer havia sido objeto de análise anteriormente, somando-se à experiência no Ponte e à coleta, análise e categorização dos dados, o que alterou e aprimorou a visão sobre a contribuição do programa para uma nova universidade.

Para introduzir o referencial teórico que dá sustentação a esta pesquisa, é interessante recorrer às questões elementares e filosóficas que impulsionam o percurso do pesquisador. O que me faz feliz? Como melhorar a nossa vida? Como conviver na diversidade? Como estão as condições existenciais dos seres humanos e não humanos? A partir disso, é conveniente realizar um recorte para se aproximar do nosso objeto de estudo. Este primeiro recorte, presente neste primeiro capítulo, é sobre a fundamentação da educação e da ética ambiental e a discussão sobre a importância socioambiental da ciência. Quais são os impactos do nosso modelo de desenvolvimento? O que são sociedades sustentáveis? De que modo a ética, a educação ambiental e a ciência se associam ou se contrapõe às sociedades sustentáveis?

As análises que poderiam se desdobrar de cada uma dessas questões são inúmeras, e a abordagem desta dissertação priorizou transitar minimamente por todas estas questões. O conteúdo é apenas um passo para a compreensão da problemática socioambiental. Sua exposição auxilia na compreensão mais profunda dos resultados que foram obtidos na interpretação dos dados da pesquisa.

Ademais, cabe ressaltar que as leituras realizadas para a composição do referencial evidenciam que o atual momento histórico é de crise paradigmática da ciência, educação, espiritualidade, política e da própria universidade. Neste capítulo, a ênfase é sobre o diagnóstico da problemática socioambiental e o papel da ciência e da educação para o seu enfrentamento.

2.2. PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL

O século 20 escancarou os problemas oriundos dos conflitos entre a expansão do crescimento econômico e os seus efeitos destruidores sobre ecossistemas naturais e comunidades humanas (GUIMARÃES, 2004). Por ser produto de uma racionalidade econômica (LEFF, 2001), o crescimento econômico tende a supervalorizar ganhos financeiros obtidos através tanto da maximização da eficácia dos sistemas de controle e previsão quanto da uniformização dos comportamentos sociais, com o objetivo de maximizar a produtividade e o lucro. A força bruta do crescimento econômico desconsidera o valor inerente a todas as formas de vida em sua diversidade, pois externaliza o impacto socioambiental das perdas e ganhos de seus produtos e serviços. A racionalidade econômica, apesar de justificar-se pela razão para legitimar sua dominância, mostra-se irracional à medida em que converte tais benefícios em forças destrutivas para o próprio ser humano.

Guattari (2006) problematiza a crise civilizatória no século 21 abordando a incapacidade humana em vivenciar simultaneamente três dimensões da ecologia – *meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana*. O registro ecológico denominado “ambiental” corresponde à totalidade do planeta Terra, às relações entre todos os seres vivos. O registro “social” corresponde às relações entre seres humanos, e o registro subjetivo corresponde à intrapessoalidade de cada sujeito.

Para o autor, tal incapacidade deteriora os modos de vida dos seres humanos, ameaçando a vida na superfície do nosso planeta. Apesar da civilização ser cada vez mais dotada de meios tecnológicos, sendo esta uma das vias à resolução da problemática da crise civilizatória, a sociedade geralmente não se apropria desta tecnologia para este viés, ao contrário, reafirma as disparidades e opressões. O autor aponta a “ecosofia” (articulação ético-política entre as três dimensões) como uma possível saída para caminhar no sentido da superação de tal crise.

A possibilidade de uma implosão bárbara não está de jeito nenhum excluída. E se não houver tal retomada ecosófica (...), se não houver uma rearticulação dos três registros fundamentais da ecologia, podemos infelizmente pressagiar a escalada de todos os perigos: os do racismo, do fanatismo religioso, dos cismas nacionalitários caindo em fechamentos reacionários, os da exploração do trabalho das crianças, da opressão das mulheres (GUATTARI, 2006, p.9).

O documentário “*Home*” (2009) evidencia com muita clareza a dimensão ambiental da crise. Não faltam indícios que demonstrem a degradação do nosso meio: o aquecimento global, a devastação das florestas, a poluição das águas, assoreamento de rios, poluição do ar, perda da biodiversidade, contaminação dos alimentos por agrotóxicos, contaminação por material nuclear e desertificação são só alguns dos sintomas desse desequilíbrio nas relações entre os seres humanos e os outros seres vivos que compõe a natureza. Crutzen *apud* Nepomuceno (2016) afirma que o excessivo aumento das taxas de dióxido de carbono na atmosfera é causa de alterações estruturais na geologia terrestre que nos coloca numa nova era geológica, determinada pela interferência humana, o “Antropoceno”.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, também conhecida como Eco-92, realizada no Rio de Janeiro, representou um marco importante para o ambientalismo mundial, pois incluiu os problemas ambientais nas agendas do desenvolvimento de muitas nações. O título da conferência evidencia a importante relação entre conservação ambiental e desenvolvimento, que vêm sendo profundamente questionadas desde muito antes deste evento, por volta da década de 70. Passados mais de 20 anos desse importante evento, as transformações efetivas realizadas que caminhassem no sentido da superação do modelo predatório de desenvolvimento ficaram abaixo das expectativas de boa parte da população. (GUIMARÃES, 2004)

Com relação aos desafios demandados pelo campo das relações sociais, constatamos cada vez mais que a padronização cultural e a desigualdade social vêm reconfigurando os laços comunitários de cooperação que eram inerentes aos seres humanos há muitos anos. O processo de massificação cultural põe em evidência a cultura global forjada nos países ricos e corrompe a diversidade cultural dos diversos lugares do mundo. O atual modelo de desenvolvimento vem produzindo uma sociedade de consumidores, pois o imaginário social ideal associa a qualidade de vida à capacidade de consumo dos indivíduos. Desse modo, a identidade pessoal passa a corresponder ao que se possui, e não ao que se é, e os próprios indivíduos acabam se comprometendo com a lógica da acumulação, preservando o crescimento do binômio “produção/consumo” (GUIMARÃES, 2004).

Desenvolvimento para quem? Ao que parece, a modernidade nos mostrou que o desenvolvimento está associado à ideia de modernização e progresso, e que esse progresso prioriza os interesses privados em detrimento dos interesses coletivos, fomentando uma sociedade classista e antropocêntrica e, portanto, indutora de impactos socioambientais. Classista porque mantém a lógica de acumulação e concentração de recursos, ocasionando o progressivo aumento da desigualdade social. Antropocêntrica porque objetifica os seres vivos não humanos, estabelecendo com estes uma relação utilitarista e violenta. Para Lago e Pádua (1989) *apud* Guimarães (2004), “um dos focos privilegiados da crítica ao modelo de desenvolvimento econômico dominante é a condição existente em uma proposta de desenvolvimento ilimitado a partir de uma base de recursos que é finita” (p.53).

O desenvolvimento é apressado. Não é novidade a percepção do aumento do ritmo das transformações no modo de vida das pessoas com o passar dos anos. Para Silva e Nogaro (2013), “A novidade não é a mudança, ela sempre existiu. A novidade é a velocidade da mudança” (Idem, p. 158). Atualmente, o que muda no mundo em uma década parece ser bem mais expressivo do que há 150 anos atrás e tais mudanças socioculturais acabam se confrontando com a nossa capacidade de interiorizá-las para além do nível da racionalidade. Muitas vezes há grande dificuldade em encontrar um ritmo de vida adequado, conciliando momentos de ação e trabalho com momentos de reflexão e sensibilização sobre o nosso estado e sobre o nosso ambiente. A pressa vem se constituindo como uma característica excessivamente marcante na sociedade contemporânea, tolhendo a nossa paciência com os processos vitais. Santos (1988) acredita que nunca estivemos tão desconectados do tempo presente, pois vivemos um tempo “sincronizado com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo que o habita” (SANTOS, 1988, p.46).

Desse modo, o desafio da ecosofia no campo subjetivo também é considerável. O acelerado ritmo de desenvolvimento da nossa civilização pouco permite que fiquemos em estado de contemplação descompromissada de propósitos previamente definidos. Somos escravizados pelo relógio, pela produtividade, pelo quantitativo. Não nos atentamos à percepção inocente dos fenômenos físicos, biológicos, sociais, culturais, políticos e econômicos do nosso corpo, grupos sociais e meio

ambiente. A alienação dos seres humanos da consciência de seus próprios processos internos, tanto físicos quanto mentais, é um fenômeno que vem se agravando e levando ao aumento de distúrbios mentais como a depressão, ansiedade, estresse e suicídio (PEARLSON, 1995).

Guattari (2006) chama atenção para a necessidade de ressignificar as relações entre o sujeito e seu próprio corpo, com o tempo e com os mistérios da vida e da morte para oferecer resistência à uniformização cultural midiática, o conformismo das modas, a manipulação da opinião pela publicidade, etc. Para o autor, a psicologia freudiana muito avançou no sentido de dar contribuições a estas resoluções, porém, muitos psicólogos freudianos ainda não se desapegam de um ideal “caduco de cientificidade”, ou seja, não superam as barreiras dos determinismos da ciência.

Neste sentido, Pearlson (1995) enuncia a necessidade de cada sujeito empreender uma busca pelo autoconhecimento. Para a autora, ao se dispor a enfrentar os desafios da vida, aceitamos as mortes inerentes aos processos e mergulhamos mais profundamente na descoberta de quem somos. A negação de tal busca pode levar ao entorpecimento, sensação de alienação e um vazio interior que tende a ser preenchido com estruturas de controle social. As pessoas que se desencorajam no momento de enfrentar seus desafios (representados pela autora na metáfora de “matar seus dragões”) acabam matando a si próprias, “declarando guerra à sua gordura, seu egoísmo ou a algum outro atributo que não consideram satisfatório, ou adoecem e têm de lutar para ficarem boas” (PEARLSON, 1995, p.27). Neste sentido, a busca pela cura da subjetividade é tão importante e relevante para a sustentabilidade quanto as dimensões sociais e ambientais. A valorização desta dimensão pode representar, na prática, a integração da política com a espiritualidade.

Morin (1993) acredita que vivemos uma crise planetária e apresenta uma forte crítica ao modelo de desenvolvimento. Para este autor, o atual modelo de desenvolvimento tem dois aspectos: o mito de que o crescimento econômico propiciado pelas sociedades industriais leva o ser humano ao bem-estar, reduzindo desigualdades e promovendo a maximização da felicidade; e a concepção de que o crescimento econômico é necessário e suficiente para impulsionar os desenvolvimentos sociais, ambientais, psíquicos, morais e culturais. Portanto, este modelo de desenvolvimento, para o autor, ignora problemas humanos relacionados à identidade, comunidade, solidariedade e cultura.

Buscando amenizar os problemas oriundos dos impactos ambientais ocasionados pelo desenvolvimento vigente, criou-se um discurso que buscou apropriar-se do conceito de sustentabilidade vinculando-o à noção de desenvolvimento. O chamado “desenvolvimento sustentável” tem um caráter reformista que reconhece o problema, mas não é capaz de transcender a lógica vigente na proposição de possíveis soluções. É constituído na lógica da economia de mercado, portanto, oferece uma solução de mercado à crise ecológica e não altera profundamente a estrutura de dominação na ordem internacional. (GUIMARÃES, 2004)

2.3. ÉTICA E RACIONALIDADE AMBIENTAL

A ética é o fundamento de tudo aquilo que fazemos e valoramos. Já o adjetivo “ambiental” inclui ligações complexas, que ultrapassam uma moral em favor da compreensão comum de “natureza” e avança para campos da sociedade, cultura, território natural (geográfico), sociopolítica e intrapessoalidade. (PELIZZOLI, 2007). Sendo assim, para o autor, a adoção de uma ética ambiental representa a predisposição e a coragem para incorporar aquilo que tem valor de fato para a qualidade e cuidado vital, em todas as suas dimensões, dando espaço para o resgate da convivência, do diálogo, da justiça e da ecologia. Em outras palavras, é a compreensão de que a qualidade da saúde do meio ambiente, das relações e das pessoas de dentro e de fora do grupo (física e mentalmente) é fundamental.

Diversos preceitos éticos vivenciados na modernidade não foram realizados em sua plenitude, tais como a democracia, o amor ao próximo, o bem comum e a liberdade. O que prevaleceu foi o cartesianismo e o técnico-centrismo, uma cosmovisão reducionista que se realiza através do “progresso material tecnológico”, objetificando e segmentando a vida na busca por controlá-la, caindo nas armadilhas das dicotomias que segregam opostos complementares presentes na natureza como razão/emoção, sujeito/objeto, razão/loucura, homem/mulher, belo/feio, etc. Avançar na ética ambiental é superar a moral falaciosa e sedutora que nos faz pensar que somos “bons” e “ruim” é o outro, e ao mesmo tempo superar a culpabilização isolada de indivíduos por todos os males (males que são sistêmicos). (PELIZZOLI, 2007)

Para Nepomuceno (2015), sendo a ética uma das grandes áreas da filosofia, a argumentação racional por excelência sobre a relevância da ética ambiental poderia ser suficiente por si só, enquanto exercício intelectual. Porém, se esta compreensão racional não tocar a dimensão do sentimento, a ética pode permanecer na abstração e, neste caso, ela passa a ser reproduzida como um mero discurso moral, tornando-se um código frio, pois não provoca adequada mudança de postura, sentimentos e valores, correndo o risco de tornar-se hipocrisia (PELIZZOLI, 2007).

A ética ambiental transcende o campo do raciocínio e abrange também o campo dos sentimentos, sendo esta ética também “sentida”, ou seja:

A ética sentida é aquela que não se limita ao universo dos conceitos, não se realiza na pura abstração, não se satisfaz com argumentos lógicos e não raro está alheia a tudo isso. Ela demanda seu enraizamento, ou seja, demanda que aquilo que se pense encontre algo profundo, que ecoe. (NEPOMUCENO, 2015, p. 269).

Para o autor, quando uma ideia revela um sentimento, revela-se também uma verdade, e quando isto é compreendido coletivamente, maiores são as possibilidades para incorporação desta verdade. Esta verdade, ao se tornar um princípio ou uma utopia, ganha maior chance de converter-se em ação e transformação. Sendo assim, um grupo de pessoas interessado em cultivar sua potência máxima de ação e transcender o âmbito da filosofia deve se pautar por uma ética ambiental sentida. “Argumentos racionais sobre ética só convencem aos convencidos” (MATURANA apud NEPOMUCENO, 2015, p.270). É a partir da percepção sensitiva sobre a importância da saúde do ambiente, sociedade e indivíduos que um grupo de pessoas ganha maiores possibilidades de mobilização pela causa.

Buscando fomentar uma nova racionalidade, uma racionalidade inclusiva da dimensão sentimental e subjetiva, que se distancie do racionalismo estéril e reducionista, Leff (2001) apresenta a “racionalidade ambiental” como um produto do diálogo entre diferentes valores potenciais legitimados por instituições, classes, grupos e atores sociais. Para orientar um processo de transição civilizatória para sociedades sustentáveis nesta perspectiva, faz-se necessário:

(...) a formação de uma consciência ecológica; o planejamento transetorial da administração pública e a participação da sociedade na gestão dos recursos ambientais; a reorganização interdisciplinar do saber, tanto na produção como na aplicação de conhecimentos. (LEFF, 2001 p. 135).

Leff (2001) subdivide o conceito de racionalidade ambiental em quatro racionalidades: a substantiva, a teórica, a instrumental e a cultural. A racionalidade ambiental substantiva é formulada por “um conjunto de valores que dão novos fundamentos e reorientam o processo de desenvolvimento” (LEFF, 2001, p.138). São princípios éticos, tais como: a preservação da diversidade biológica do planeta; a conservação das bases ecológicas da sustentabilidade; a preservação dos patrimônios culturais pelo seu valor intrínseco (não somente pelo valor de mercado); a construção de formas particulares de desenvolvimento que considere a identidade cultural e o potencial ambiental de cada região; a distribuição da riqueza, renda e poder através da descentralização econômica; a erradicação da pobreza e da guerra, entre outros. Tais princípios são articulados e sistematizados por uma racionalidade teórica, que gera critérios para avaliação de projetos alternativos de desenvolvimento. A racionalidade instrumental cria meios técnicos e operacionais de execução e a racionalidade cultural integra as distintas formações socioeconômicas às potencialidades de cada ambiente.

Leff (2001) considera necessário um processo de transição para a sustentabilidade, buscando distanciar a perspectiva da extensão da lógica de mercado à capitalização da natureza. Cada nação, Estado e povo enfrentam desafios distintos para “desarmar os aparelhos ideológicos e burocráticos”

(Leff, 2001, p.146) da lógica dominante. Com princípios de racionalidade substantiva universais e com formas diferentes de operacionalização, a racionalidade ambiental estimula a diversidade de experiências e nunca a uniformização. Neste sentido, há que se combater o discurso de que a transferência de tecnologia moderna dos países centrais é o meio mais efetivo de combater as disparidades entre países centrais e periféricos.

2.4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As raízes da crise mostram-se complexas e inúmeras correntes ambientalistas buscaram construir possíveis respostas que pudessem auxiliar em seu enfrentamento. Qual é o papel da educação no enfrentamento da crise socioambiental? Qual é o acúmulo histórico da educação ambiental? O que é preciso para formar um educador ambiental?

Freire (2000, p.67) afirmou que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Portanto, por mais que não seja suficiente, a perspectiva da educação deve estar presente em quaisquer possibilidades de enfrentamento da barbárie. O desafio de educar para uma ética ambiental, educar para o enfrentamento das crises e contradições do modelo de desenvolvimento vigente foi assumido pela “educação ambiental”, porém, são muitas as concepções e correntes desta ciência e, portanto, cabe esclarecimento sobre “de que educação ambiental estamos falando?”

Sorrentino (1995) considera que a educação ambiental é composta por quatro principais correntes filosóficas, sendo estas: (1) conservacionista, mais presente nos países do norte, que considera menos a cultura humana como parte da natureza; (2) “educação ao ar livre”, mais ligada às práticas de esporte e lazer junto à natureza, e, em alguns países (principalmente do norte), imbuída de uma filosofia ligada ao autoconhecimento e ao aprimoramento social e individual; (3) gestão ambiental, que reivindica a participação da população nos processos de gestão ambiental dos espaços públicos e a (4) “economia ecológica”, que tem sido muito influente em organismos internacionais e instaurou duas distintas vertentes sobre a sustentabilidade: a do “desenvolvimento sustentável”, que aglutinou governantes, empresários e uma parcela das ONG’s e a de “sociedades sustentáveis”, que aglutinou movimentos sociais e todos aqueles que sempre se colocaram contra o atual modelo de desenvolvimento, considerando que o conceito de “desenvolvimento sustentável” não produz as mudanças necessárias para a superação da questão. A educação ambiental para sociedades sustentáveis é a vertente que esta pesquisa assume como capaz de fazer o enfrentamento mais adequado às crises socioambientais latentes no planeta, e será melhor caracterizada nos parágrafos que seguem adiante.

A busca por “sociedades sustentáveis” está expressa no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento elaborado em uma série de encontros internacionais e ratificado no Fórum da Sociedade Civil, que aconteceu paralelamente à Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, em junho de 1992, também conhecida como Rio 92. Já no título, o documento enfatiza as “sociedades sustentáveis”, em oposição ao desenvolvimento sustentável. Os princípios deste tratado ressaltam diversos aspectos, tais como: o direito de todos à educação, o pensamento crítico e inovador como base da educação ambiental, a necessidade da coexistência entre as peculiaridades locais e a consciência planetária, a não neutralidade da educação, a interdisciplinaridade, a promoção do diálogo, o estímulo à solidariedade e ao respeito entre seres vivos, a participação popular em processos de tomada de decisão, a valorização de distintas formas de conhecimento, a democratização dos meios de comunicação de massa, a formulação de uma consciência ética que imponha limites à exploração da natureza, entre outros.

A “Carta da Terra” é também um importante documento de referência da educação ambiental e da concepção de sociedades sustentáveis. Foi resultado de uma década de diálogos a partir da Rio 92, cuja legitimidade foi fortalecida pela adesão de mais de 4.500 organizações, incluindo vários organismos governamentais e organizações internacionais. O documento é escrito com uma linguagem inspiradora, quase poética, e reflete valores e princípios universais e fundamentais. Sua estruturação se dá em quatro grandes princípios: (1) respeitar e cuidar da comunidade da vida; (2) Integridade ecológica; (3) justiça social e econômica; (4) democracia, não violência e paz. Seu preâmbulo é transcrito a seguir:

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro enfrenta, ao mesmo tempo, grandes perigos e grandes promessas. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio da uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações. (CARTA DA TERRA, 2000, p.1).

O documento ressalta a visão da educação ambiental enquanto ciência transversal, e não como “disciplina” ou “área do conhecimento”. Reforça a concepção de que a função educadora ambientalista não é somente modificar alguns conteúdos inserindo a dimensão ambiental, mas produzir

novos conhecimentos resultantes do confronto de visões e ideias produzidas em distintas disciplinas. Também enfatiza a perspectiva de criação de novas relações entre todos aqueles que se inserem no processo educativo.

Quanto a possíveis projetos em educação ambiental, Sorrentino (1995) expressa quatro conjuntos de temas, sendo estes: (1) biológicos, relacionado à proteção e conservação de ecossistemas como um todo, incluindo a questão das mudanças climáticas; (2) espirituais/culturais, relacionado à promoção do autoconhecimento, resgate de tradições, culturas e valores e fundamentação de uma ética pautada pelo amor, paz, integridade e diversidade; (3) políticos, relacionado ao desenvolvimento de uma cultura de democracia e gestão compartilhada e (4) econômicos, relacionado à geração de empregos que não degradem a saúde humana e ambiental. Em síntese, o autor expressa a busca do educador ambiental referenciado por sociedades sustentáveis em um único objetivo: “Contribuir para a conservação da biodiversidade, para a auto-realização individual e comunitária e para a auto-gestão política e econômica, através de processos educativos que promovam a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida” (SORRENTINO, 1995, p.17)

Mas como é a formação desse educador? O autor também aborda as características da formação do educador ambiental, citando o documento aprovado na “Reunião Internacional de Especialistas em Educação Ambiental”, realizada em agosto de 1994, com apoio do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). O documento aponta o perfil de um profissional egresso do Curso de Pós-graduação liberoamericana em Educação Ambiental. Esse egresso deve ser capaz de “ser sujeito de sua própria autoformação; ter capacidade de análise crítica em situações concretas, coordenar processos de mudança de comportamento para o manejo e conservação ambiental; trabalhar de forma interdisciplinar; responder a desafios educativos e ambientais que enfrenta a sociedade moderna em diversos níveis de atuação” (PNUMA, 94 *apud* SORRENTINO, 1995), além de “preparar recursos humanos que saibam enfrentar e propor soluções de caráter educativo aos problemas ambientais” (Idem, 1995). Sorrentino (1995) ainda reforça a necessidade em formar profissionais da área técnica (agrônomos, médicos, biólogos, etc) que saibam ao mesmo tempo contribuir para a resolução de problemas ambientais e contribuir para a capacitação de outros sujeitos para a ação socioambiental.

Quanto ao conteúdo da formação, Sorrentino (1995) também destaca o “Projeto de Formação de Educadores Populares Ambientais” (REPEC, 1994), que estabelece três categorias de conteúdos necessários à formação do educador ambiental, sendo estes: (1) axiológicos, que contemplam a dimensão de identidade e de valores espirituais, bem como a ética, a estética e a criatividade; (2) conceituais, que abrangem o modelo de desenvolvimento, questão étnica e de gênero e conceitos básicos sobre ecologia; e (3) metodológicos, que incluem a capacidade em realizar diagnósticos

socioambientais participativos, avaliação de processos, sistematização de ideias, dinâmicas de grupo e técnicas de produção de materiais.

O artigo coletivo publicado pelo Laboratório de Educação e Política Ambiental da ESALQ (Oca) prioriza cinco conceitos para a formação do educador ambiental, sendo estes: identidade, felicidade, comunidade, diálogo e potência de agir (Oca, 2016). Para além deste cinco conceitos, há ainda 12 componentes que podem ser incorporados de acordo com o método: o trabalho com uma “temática problematizadora socioambiental” de característica transdisciplinar; a criação dos “círculos de cultura”, caracterizados pela valorização da diversidade de saberes, horizontalidade, participação e respeito mútuo; a realização do exercício de “mergulhar em si próprio” em busca do autoconhecimento; a busca constante por enunciação das “utopias” que mobilizam o grupo; a realização de “planejamentos participativos incrementais e articulados” das ações ao longo de um dado período; os atos de estudar, ler, aprender e pesquisar, individual e coletivamente; a realização de “mapeamentos e diagnósticos” que auxiliem o processo pesquisante e de intervenção; a realização de “intervenções” em realidades distintas da universidade, priorizando a comunicação em detrimento do assistencialismo; a incidência em políticas públicas dando escala aos acúmulos das experiências locais; a Educomunicação para aproveitar o potencial do conhecimento produzido de forma educadora; o registro, sistematização, monitoramento e avaliação dos procedimentos e ações desenvolvidas pelo grupo; e o desenvolvimento de “cardápios de conteúdo” dos saberes das comunidades que se relacionam com o grupo (OCA, 2016).

2.5. MUDANÇA PARADIGMÁTICA DA CIÊNCIA

Qual é a atual concepção de ciência? Em que medida esta concepção contribui para uma transição para sociedades sustentáveis? Em que medida a ciência ainda é refém de uma concepção de mundo afinada com os valores da modernidade? Ou, como questiona Rosseau *apud* Santos (1988), “Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática?”

O termo “ciência” é derivado do latim, *scientia*, que remete a “conhecimento” e “sabedoria”. Para Mbarga G. E Fleury, J.M. (2006), a ciência deveria começar com a “busca pelo saber” através do “exercício da curiosidade”, partindo sempre da busca pela criação, imaginação e descoberta daquilo que não se tem conhecimento, sem se apoiar em tradições ou padrões. Deve produzir conhecimento que critica, examina e questiona a sua própria forma. Para Petraglia (1995), a ciência não é neutra, e o caráter objetivo da ciência moderna é correspondente a uma gama de valores, pensamentos, teorias e paradigmas.

Santos (1988) discorre sobre os desafios da ciência. Para a realização da necessária adequação às tantas transformações que vêm ocorrendo no mundo, o autor considera ser necessária a transição de uma concepção científica excessivamente instrumental, objetiva e fragmentada (fomentada na modernidade) para uma ciência mais comprometida com o conhecimento sobre os sujeitos, considerando seu valor intrínseco, suas ambiguidades e complexidades. Para Castro (2005), ao se encontrar passível de apropriação por interesses econômicos predeterminados, a ciência tem sido pouco cuidadosa na análise das consequências dos atos produzidos por ela, permitindo a exploração cientificamente legitimada da natureza até a destruição da Terra e do homem através da opressão. A desvalorização da curiosidade e imprevisibilidade do fazer científico em detrimento da procura de evidências científicas é, segundo a autora, uma tendência da ciência moderna.

A experiência foi silenciada e no lugar dela apareceram os experimentos. Aquilo que é feito ou dito a partir de um processo pessoal e coletivo de descobrimento do mundo foi negado pelo conhecimento científico e algumas afirmações passaram a ser consideradas verdadeiras: ciência não experencia, ciência experimenta, ciência não vivencia, ciência descobre e assim, algumas práticas dentro e fora da universidade foram tidas como de segunda ou terceira categorias, ou até mesmo desprezadas (BENJAMIN, 1980 P.57 *apud* CASTRO, 2005 p.3).

Grandes cientistas que realizaram as principais fundamentações teóricas que embasam a ciência atualmente trabalharam num contexto de sociedade largamente influenciada pelo iluminismo, racionalismo, positivismo e outras correntes filosóficas da modernidade. Azanha (2011) considera Francis Bacon (1561 – 1626) um dos grandes precursores da ciência instrumental. Bacon era afinado à ideia de que a meta da ciência é conferir ao homem o poder sobre a natureza. A crítica de Azanha (2011) a esta visão de desenvolve a partir da crítica à preocupação demasiada do cientista com a previsibilidade da aplicação prática, sem construir adequadamente os caminhos que possam fundamentá-la. Para o autor, ocorre uma espécie de mutilação da ciência quando esta é compreendida enquanto uma ferramenta para previsão de fenômenos em detrimento da adequada valorização da “formulação de explicações, no sentido de conferir certas categorias de fenômenos a leis gerais” (Azanha, 2011, p.26), o que levaria a uma predisposição maior pelo conhecimento da complexidade da vida. É uma oposição à ideia de que o mundo é estável, ordenado e previsível, e que, portanto, o conhecimento pode ser utilizado para dominá-lo e transformá-lo como quisermos.

Porém, a ciência nem sempre foi assim. Ao buscar a história da ciência, constatamos que entre os antigos (gregos, egípcios, babilônios) a tecnologia não era necessariamente um produto da ciência, mas em muitos casos a sua fonte de influência. Portanto, Bacon instaurou uma mudança paradigmática, fundando uma diretriz sobre como a ciência deveria ser dali em diante, e essa concepção vigora até os

dias atuais, tendo se encaixado muito bem na perspectiva positivista e imediatista da modernidade. Para Rossi *apud* Azanha (2011), a perspectiva instrumental científica difundida por Bacon representou uma ruptura não somente relacionada ao modo de pensar a ciência, mas também ao modo de viver dos seres humanos e suas atitudes em relação à natureza e às tradições culturais.

Para Castro (2005), há uma tendência de produção de um conhecimento científico que “basta por si mesmo, que não abre portas para os outros saberes, que alvita a natureza, e que desqualifica ao objetivar e ao quantificar, experimentando um empobrecimento qualitativo” (CASTRO, 2005). Santos (1988) também discorre sobre a excessiva preocupação com a quantificação em detrimento da qualificação, bem como sobre as dificuldades do determinismo científico.

O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são desqualificadas e em seu lugar, passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante (...) o método científico assenta-se na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não pode compreendê-lo completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois determinar as relações sistemáticas entre o que se separou (SANTOS, 1988, p.50)

Para o autor, a quantificação voltada à determinação parte do pressuposto que os resultados práticos são produzidos independentemente de seu tempo, espaço e contexto. Neste sentido, começamos a compreender por que as ciências físicas e naturais se adequaram melhor à concepção moderna da ciência do que as ciências sociais. Nas ciências naturais, é muito mais fácil isolar um objeto e submetê-lo a procedimentos que busquem identificar relações de causa e efeito. Já nas ciências sociais fica mais difícil reduzir fatos sociais a suas dimensões mensuráveis, pois os fatos sociais são produtos de inúmeros fatores de maior complexidade. Não há como estabelecer leis universalmente aplicáveis às ciências sociais porque seus fenômenos, além de culturalmente determinados, são historicamente condicionados. Outra dificuldade é estabelecer um distanciamento entre o pesquisador e seu “objeto”, pois o cientista também possui valores e posições que invariavelmente influenciam em sua interpretação. Portanto, é preciso valorizar as concepções de ciência social que resistem à concepção hegemônica, reivindicando um estilo de observação próprio, que tenha como base as particularidades do ser humano e sua distinção em relação à natureza.

No que se refere especialmente à pesquisa educacional, Azanha (2011) acredita que esta muitas vezes se mostra mais preocupada com a obtenção de aspectos previamente determinados como “relevantes” num sentido prático, segundo o “modismo pedagógico” do tempo em questão. Este “praticismo” tende a consequências como a neutralização do processo especulativo criativo da pesquisa e diminuição do esforço teórico da mesma. Sem teorias consistentes, a pesquisa incide sobre

fragmentos do processo de educação e limita-se a encontrar relações entre os fatos observados sem, contudo, delimitar o problema de pesquisa adequadamente. Paradoxalmente, essa realidade acaba por gerar uma “discrepância entre o volume da produção de pesquisas em educação e as suas minguadas repercussões práticas” (AZANHA, 2011, p.20), gerando a produção de uma ciência de qualidade questionável.

O autor critica ainda a supervalorização do método e a crença de que sua correta aplicação é uma garantia do sucesso e da relevância dos resultados da pesquisa. Esta visão reflete a crença de que o sucesso da educação depende majoritariamente da adequação de procedimentos de ensino e das tecnologias educacionais, crença que, segundo o autor, deve ser superada. É preciso resgatar a importância da habilidade do professor em adequar seu método de ensino em função da realidade concreta em questão, assim como, no caso da pesquisa, é preciso resgatar a capacidade do pesquisador enquanto sujeito que tem autonomia para adequar seu percurso metodológico em função do que é desvelado ao longo do processo, aproximando e acurando o olhar do sujeito à concretude da realidade e, evitando assim, o que Azanha (2011) chama de “abstracionismo pedagógico”.

Já no campo das ciências naturais, é Santos (1988) quem aponta inúmeros estudos que corroboram na necessidade de uma transição paradigmática da ciência. Nas últimas décadas, vêm surgindo cientistas mais sensíveis às necessidades em estabelecer pontes entre as ciências naturais e sociais, entre ciência e filosofia. Estudos de cientistas como Einstein, Reichenbach, Heisenberg, Bohr, Wigner, Godel e outros demonstram, por exemplo, que o rigor matemático é relativo; que a simples observação de um objeto ou fenômeno gera intervenção nos mesmos e que todos os sistemas vivos são abertos, portanto, irreversíveis e produtos da sua própria história. Nas ciências biológicas, as noções de lei universal estão sendo gradualmente substituída pela noção de processo sistêmico. Nas ciências sociais, também constatamos diversas ressignificações, especialmente das concepções fenomenológicas, mito-simbólica e existencialista, que resistem ao ideário vigente da ciência instrumental. Deste modo, Santos (1988) acredita que todo conhecimento científico natural é científico social, e que “à medida que as ciências naturais se aproximam das sociais, estas se aproximam das humanidades” (SANTOS, 1988, p.66).

No fundo, trata-se de uma busca pelo “conhecimento sobre o conhecimento das coisas” (SANTOS, 1988, p.57), ou talvez uma busca pelo conhecimento de nós próprios. Para o autor, “todo conhecimento científico-natural é científico-social”. Começa-se a reconhecer a dimensão psíquica da natureza (“a mente mais ampla”), em que a mente humana é apenas uma parte imanente relativa tanto ao sistema social global quanto ao sistema vivo planetário. Trata-se da superação de diversos dualismos (natural/artificial; sujeito/objeto; coletivo/individual etc.), diluindo estas fronteiras e avançando para uma concepção de ciência cuja lógica existencial seja promover uma situação comunicativa entre tantos fragmentos. Trata-se de conceber que todo conhecimento local é, em última análise, global, e que a

fragmentação da ciência pós-moderna se constitui em eixos temáticos elaborados em função da resolução de desafios reais, e não em conhecimentos disciplinados com rígidas fronteiras.

Morin (2011) também tem uma visão bastante crítica em relação aos limites e possibilidades das ciências para enfrentamento das crises civilizatórias. Segundo o autor,

As ciências produziram ganhos prodigiosos de conhecimento que, no entanto, se traduzem em ganhos de ignorância: incapacidade de contextualizar, de religar o que está separado, impossibilidade de compreender os fenômenos globais e planetários (Morin, 2011, p.24)

No entanto, o autor reconhece os progressos da concepção de ciência nos últimos anos ao constatar que o antigo “endeusamento” e “glorificação” da ciência não é mais tão expressivo quanto há tempos atrás, e que a tendência é que a ciência volte a identificar-se com a aventura humana, da qual se originou.

Santos (1988) acredita ser necessário caminhar para uma mudança paradigmática na ciência que resgate o valor da experiência, da curiosidade e do autoconhecimento em sua prática. Essa ciência moderna que precisa ser superada tem as seguintes características:

(1) a fragmentação do conhecimento: para Guimarães (2004), a realidade é decomposta em partes que são estudadas isoladamente, ou seja, perde-se o conhecimento sobre as interligações entre as partes, já que “um todo organizado produz qualidades e propriedades que não existem nas partes tomadas isoladamente” (MORIN apud GUIMARÃES, 2004, p.88). Para Leff (2001), é preciso transcender as “ciências ambientais” e abrir-se aos valores éticos, aos conhecimentos práticos e aos saberes tradicionais. É preciso dar voz ao conhecimento que foi silenciado e subjugado pela cultura cientificista, integrando valores e princípios éticos ecologistas. Para Santos (2004), ao se especializar no conhecimento científico tornando-o a única forma de conhecimento válido, o saber popular é desqualificado ou até mesmo destruído, provocando a marginalização de grupos sociais que não tem acesso ao conhecimento científico.

(2) o contexto do objeto ou fenômeno: para Guimarães (2004) é importante considerar o contexto e as influências externas ao fenômeno ou objeto estudado. Leff (2001) afirma que o desenvolvimento das ciências muitas vezes é tão centrado em seus respectivos objetos que exclui processos complexos e inter-relações entre objetos distintos, gerando pontos cegos que se traduzem em externalidades ambientais e marginalização social. Para tanto, faz-se necessário transformar os paradigmas do conhecimento, bem como reorientar seus processos de produção e aplicação, e não somente pintar as ciências de verde. É necessário que as ciências se abram à transformação pelo ambiente, numa busca por uma ambientalização interdisciplinar dos saberes, gerando abertura para o

questionamento de dogmas ideológicos e paradigmas científicos que constituíram a civilização moderna.

(3) simplificação da realidade: para Guimarães (2004), a realidade tende à simplificação, pois é explicada à partir da causalidade linear mecanicista, ou seja, “pelo desenvolvimento de uma sucessão linear de eventos imediatos de causa e efeito progressivos que permitem a determinação do que irá acontecer” (Guimarães, 2004, p.88). Para Leff (2001), é necessário combater o logicismo, o ecologismo, o biologismo e outras correntes globalizadoras, homogeneizadoras e colonizadoras do conhecimento. A tendência à totalidade sistêmica afoga o processo de produção dos objetos de conhecimento da ciência. É necessário combater a matematização dos conhecimentos socioambientais sem, contudo, excluir as ciências exatas enquanto ferramenta de investigação. É preciso contrapor as correntes neoclássicas da economia e da sociologia que marginalizam um conjunto de processos e realidades externalizadas. No caso das ciências sociais, é necessário aprofundar o trabalho com a investigação qualitativa, colocando o conceito de “qualidade da vida” à frente dos propósitos do desenvolvimento.

Deste modo, o paradigma científico moderno não consegue propor uma sustentabilidade que transforme profundamente a relação ser humano – sociedade – natureza, pois não compreendem o ambiente como uma realidade complexa. Morin *apud* Guimarães (2004), propõe um pensamento científico complexo que não busca formular conceitos concluídos, e sim busca reestabelecer as ligações entre aquilo que foi separado, que

concebe o sistema e a organização (...) rompe com a ideia linear e propõe a causalidade circular, onde o próprio efeito leva à causa(...) contempla o princípio em que a parte está dentro do todo, mas que o todo está no interior das partes (MORIN *apud* GUIMARÃES, 2004, p.97).

Para Guimarães (2004), para avançar na incorporação do pensamento complexo através da educação e do ambientalismo, é necessário uma racionalidade crítica, que reconheça e constate as relações de poder degradantes entre exploradores e explorados, entre seres humanos e natureza, e que busque viabilizar drásticas transformações econômicas e sociais, dando ao coração humano a coragem e a oportunidade de mudar, transcendendo a ditadura da razão e abrindo-se à importância do sentimento de pertencimento, solidariedade e interconexão integradora entre todos os seres vivos.

Para Sorrentino (1995), a universidade é um importante local para a formação de recursos humanos e potencial apoio na construção de sociedades sustentáveis, desde que implemente as necessárias mudanças de concepção da ciência. Seu potencial é ainda maior quando busca-se a compreensão sobre a interconexão entre o que está fora e o que está dentro da universidade; a filosofia e a ciência; o local e o global; a sala de aula e o centro acadêmico ou grupo de extensão; a universidade e a sociedade. Para Leff (2001) é preciso desenvolver uma pedagogia de projetos interdisciplinares que busquem viabilizar uma ação no ambiente.

Leff (2001) considera que o avanço da racionalidade ambiental na universidade não depende da atualização dos currículos universitários ou a inserção de uma disciplina que aborde a dimensão ambiental. É preciso avançar na construção da interdisciplinaridade. A predisposição e a colaboração entre diversos pesquisadores e diversas disciplinas em torno da resolução de uma questão em comum representa uma abertura de pensamento para a curiosidade e para as conexões, onde “o saber de um se entrelaça ao saber do outro”, buscando a evocação de um conhecimento que não se identifique somente com sua identidade literal.

Neste sentido, Sorrentino (1995) nos chama atenção para cinco dificuldades de incorporação do princípio da interdisciplinaridade, pois este representa mais do que uma síntese de conteúdo, mas uma mudança de atitude. O autor sintetiza alguns acúmulos sobre o termo, sendo estes: (1) a atitude interdisciplinar é uma soma de sínteses imaginativas e audazes; (2) não é categoria de conhecimento, mas de ação; (3) necessita o “enfrentamento sobre as dicotomias: teoria/prática, verdade/erro; certeza/dúvida; processo/produto; real/simbólico” (Sorrentino, 1995, p.59); (4) a condição da ciência não está no acerto, mais no erro; e (5) demanda ousadia frente às inseguranças e o medo.

Para Guimarães (2004), a interdisciplinaridade encontra-se diretamente relacionada com a construção da cidadania, pois:

Na vivência de um processo interdisciplinar em sua integralidade em que novos conhecimentos vão sendo construídos e que novos valores e atitudes podem ser gerados, essas possibilidades de transformação são propícias ao processo educativo que objetiva a formação da cidadania cujo exercício seja resultado de práticas críticas e criativas (...) o atual cidadão necessita desta compreensão de totalidade para se situar e agir socialmente neste mundo globalizado e complexificado. (GUIMARÃES, 2004, p.99).

A Ecologia de Saberes, de Santos (2004), vai ao encontro da racionalidade ambiental, à medida que busca promover o efetivo diálogo entre o saber científico que a universidade produz e os saberes populares e leigos, camponeses, indígenas e urbanos que se apresentam na sociedade. Para isso, Santos (2004) propõe a criação de “oficinas de ciência” nas universidades, que representariam unidades ligadas à universidade que receberiam solicitações de cidadãos ou grupos sociais para desenvolverem projetos relevantes socioambientalmente. Essas solicitações seriam analisadas por um conjunto de procedimentos participativos e, se aceitos, seriam desenvolvidos por uma equipe que desenharia uma intervenção multidisciplinar e participativa. Exemplos dessa proposta já existem na Dinamarca e em outros países centrais, onde encontra-se maior espaço para o desenvolvimento de um “conhecimento pluriversitário”.

Santos (2004) conceitua o conhecimento pluriversitário como um “conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada”. Apesar

de grande parte das iniciativas desse conhecimento serem de caráter mercantil (parceria universidade-indústria, por exemplo), o autor aponta um potencial de ressignificação da relação entre ciência e sociedade, aproximando ambas e tornando a última sujeita das interpelações da ciência.

Esses e outros exemplos são elaborações teóricas que demonstram a possibilidade de que a universidade enfrente a racionalidade econômica incorporando uma mudança paradigmática da ciência, que já está em curso. Porém, muitas iniciativas que apontam para este caminho mostram-se pontuais, isoladas e sem força para influenciar o todo. Para Santos (1988), o processo de “industrialização da ciência” que se iniciou principalmente nas décadas de 1930 e 1940 ataca ferozmente a autonomia da ciência, comprometendo-a com os centros de poder. Este quadro vem se agravando mundialmente através de constatações como a convergência de interesses econômicos e militares no fazer científico, a hierarquização e autoritarismo entre os cientistas, o aprofundamento da desigualdade de produção científica entre países centrais e periféricos e, atualmente no Brasil, o sucateamento das universidades públicas.

2.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão sobre as mazelas e a violência ocasionadas pela supremacia do crescimento econômico demanda que tiremos os véus da percepção que vivemos em uma sociedade em paz. Para isso, é preciso não se acostumar com a miséria e com o sadismo, cultivando a nossa sensibilidade de se afetar com aquilo que não deve ser tolerado. Ao mesmo tempo, é preciso desenvolver um tipo de “calejamento” para suportar a opressão do sistema e sobreviver em condições de lutar por uma vida mais saudável em todos os sentidos.

A ética ambiental deve fazer sentido no coração de cada pessoa, pois se for compreendida enquanto um código de moralidade, cai no risco de ser mais uma receita místico-religiosa. Do mesmo modo, a racionalidade ambiental só fará sentido se for submetida à busca pela percepção sensível das verdades capazes de ressoar em nos nossos corações. No que compete à atuação de grupos de trabalho, universitários ou não, é importante a busca e esforço do grupo em enunciar uma ética ambiental coletiva que represente a todos.

Na ciência, é preciso superar a ideia de que “os fins justificam os meios”, e que é normal usar um outro ser vivo como um objeto. É preciso desapegar das verdades absolutas, que só podem ser provadas se forem observadas. É preciso superar a noção de que a ciência moderna é capaz de propiciar prosperidade universal resolvendo todos os problemas do mundo com novas tecnologias, sem questionar os meios de produção, os impactos ambientais e a desigualdade social.

É preciso contabilizar todos os impactos do processo de produção de qualquer produto para saber se compensa sua produção. Para isso, é necessário transformar a economia clássica fragmentária, que lida com os bens naturais de acordo com o valor de mercado, em uma economia “budista” (SCHUMACHER, 1974), que busca acima de tudo uma “subsistência correta” e a maximização do bem estar humano com o mínimo de consumo. É preciso também que os consumidores se interessem pela origem e pelas condições em que os bens adquiridos foram produzidos.

É preciso criar meios para que as atividades que claramente propiciam o bem comum, mas que são consideradas “antieconômicas”, não morram. Por isso, é preciso criar meios para contabilizar valores como felicidade, cumplicidade, amor, prazer, saúde, processos ecológicos, resiliência em todas as iniciativas sociais. É preciso que estas qualidades “entrem na conta”, e para isso, é preciso que esta “conta” não seja plenamente matemática.

Enfim, é preciso resgatar a ecosofia (GUATTARI, 1991), articulando a busca pela saúde social, ambiental e subjetiva em torno de uma mesma busca. Para tanto, o território que compete a esta pesquisa é a universidade e o desafio de articular quatro pilares: ensino, pesquisa, extensão e gestão; para que a teoria alimente a prática e a prática alimente a teoria, e possamos juntos elaborar proposições viáveis para a transformação socioambiental e enfrentamento desta crise paradigmática.

3. O DESAFIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Se fosse ensinar a uma criança a arte da jardinagem, não começaria com as lições das pás, enxadas e tesouras de podar. Levaria a passear por parques e jardins, mostraria flores e árvores, falaria sobre suas maravilhosas simetrias e perfumes; levaria às livrarias, para que ela visse, nos livros de arte, jardins de outras partes do mundo. Aí, seduzida pela beleza dos jardins, ela me pediria para lhe ensinar-lhes as lições das pás, enxadas e tesouras de podar

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música, não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem que vir antes.

(...)

É assim. É muito simples.

(Artista: Rubem Alves. Poema: Primeiro a magia da história, depois a magia do bê-a-bá)

3.1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista a referência que foi brevemente apresentada no capítulo 2, o terceiro capítulo almeja dialogar sobre o desafio da educação universitária, sobretudo no Brasil, na busca por uma racionalidade ambiental e pela transição para sociedades sustentáveis. Assim, cabe aqui uma breve recapitulação das principais ideias do capítulo anterior que contribuirão para melhor contextualizar a discussão sobre a Universidade.

1. O Brasil e boa parte do mundo ainda são reféns de um modelo de desenvolvimento centrado no capitalismo, positivismo, racionalismo, patriarcado e outras correntes científicas e filosóficas que não estão se mostrando capazes de responder a desafios inerentes à preservação da vida em sua qualidade, quantidade, diversidade, saúde e expressividade.
2. A Educação Ambiental referenciada na construção de sociedades sustentáveis apresenta possíveis caminhos para a superação da opressão socioambiental e a interdisciplinaridade representa uma tentativa de religar as partes da vida que foram separadas pela ciência moderna.

3. A ciência moderna inaugurou uma concepção que entende o mundo, a natureza e o próprio ser humano de maneira fragmentada. Deste modo, perde-se a capacidade de visualizar o todo e o sistema: o planeta, a floresta, a cidade, os organismos vivos e até mesmo as organizações sociais.
4. Esta concepção tem sido muito útil para criar diversas formas de tecnologias, dominar a natureza, prover conforto e segurança, ao menos em curto prazo. Por outro lado, esta concepção destrói as bases da vida e compromete a capacidade do planeta em prover segurança e conforto para todos os seres vivos.
5. A ciência vem demonstrando a capacidade de superação da concepção moderna, numa transição paradigmática para um modelo mais assertivo para o provimento das necessidades vitais que se mostram cada vez mais evidentes neste século.

A partir desta síntese sobre o acúmulo do capítulo 2, este texto discorre sobre os desafios da educação universitária na busca pela superação do reducionismo, tecnicismo e fragmentação do conhecimento. Desafio este que se associa à busca pela autonomia e liberdade de pensamento e de produção de conhecimento.

Inicialmente, o texto realiza um resgate histórico com o objetivo de compreender as raízes da universidade brasileira. Posteriormente, são abordadas as complexidades gerais da universidade e as dificuldades em associar o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Finalmente, serão apresentados exemplos de orientações de políticas e práticas universitárias voltadas ao ambientalismo e interdisciplinaridade. Algumas questões foram elaboradas para orientar o fio condutor do texto: como a universidade se comporta em relação à supremacia do desenvolvimento e à racionalidade econômica? Educação universitária é mercadoria? Quais são os desafios educacionais do ensino universitário, dentro e fora da sala de aula, para formar cidadãos capazes de solucionar problemas complexos e interdisciplinares? Como a extensão universitária pode ser mais aproveitada para a incorporação de uma educação interdisciplinar? Quais exemplos de iniciativas do Brasil apontam para a concepção de uma nova universidade?

3.2. BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE

Para falar sobre o atual desafio da educação universitária no Brasil, é relevante explicitar um pouco seu contexto histórico. Neste item, a intenção é dialogar em torno das seguintes questões: Como nasceu a universidade? Como a sua concepção se transformou ao longo do tempo? Quais universidades

européias influenciaram o nascimento da universidade no Brasil? Em que medida a universidade brasileira expressa as particularidades do país?

Estes questionamentos não serão esgotados, mas este diálogo deve prover subsídios para a compreensão sobre as complexidades da universidade atual, sobre a necessidade de transformações na pedagogia universitária e sobre o resgate da extensão universitária como parte fundamental para a concepção de um modelo de universidade afinado com os interesses sociais e ambientais.

3.2.1. Na Europa

A universidade surgiu na Idade Média, para substituir os monastérios no papel social de produção de conhecimento para a elite pensante da época. Sua concepção inicial era alicerçada na formação teológica e seu modelo acadêmico era de doutrina escolástica, em uma estrutura curricular rígida, baseada na transmissão de conhecimento de mestre para aprendiz. (ALMEIDA FILHO, 2008; XAVIER, 2014).

Com as grandes navegações, o surgimento do capitalismo e, posteriormente do iluminismo, a universidade foi se constituindo enquanto “universidade de arte e cultura”, passando a sistematizar diversos conhecimentos sobre o mundo. Formava a elite burguesa, com um currículo enciclopédico e preservação do saber doutrinário, porém, sua estrutura básica ainda era medieval. Por se dedicar pouco à produção de novos conhecimentos a universidade foi, aos poucos, se tornando cada vez mais tradicionalista e conservadora, perdendo a sua relevância em um mundo que passava por uma intensa transformação impulsionada pela industrialização, vindo a tornar-se, na metade do século 18, uma instituição aparentemente superada e dispensável. (ALMEIDA FILHO, 2008; XAVIER; 2014).

A ideia de reforma universitária foi difundida por Emmanuel Kant, que em “O Conflito das Faculdades (1795)²”, analisou criticamente a estrutura do ensino superior, denunciando os resquícios do caráter doutrinário universitário tanto na religião quanto na política. Em seu argumento, Kant defendeu a filosofia enquanto concepção primordial da universidade e a autonomia enquanto “capacidade de superar tanto tradição como conservadorismo, contribuindo então para a construção de um compromisso com o novo” (XAVIER, 2014, p.16). Das ideias de Kant nasceu a Universidade de Humboldt, na Alemanha. Neste modelo universitário, os campos do conhecimento são divididos em “cátedras” e para cada disciplina há um intelectual responsável com autonomia para gerir, além das questões acadêmicas, questões administrativas e curriculares da instituição. Outra característica

² “O Conflito das Faculdades” corresponde a três dissertações redigidas em época diferentes, que foram agrupadas posteriormente em um livro com este título

importante deste modelo é a compreensão de que a pesquisa científica é um meio para a obtenção da verdade.

Apesar da relevância histórica das ideias de Kant, muitos países europeus não aderiram a essas reformas. Na Inglaterra, criou-se uma rede de escolas superiores orientadas para o suprimento da expansão da demanda profissional, fruto do acelerado crescimento econômico. Na França, o “modelo napoleônico” caracterizava-se pela formação profissionalizante, controle estatal e dissociação entre ensino e pesquisa. Nos EUA, tanto o modelo inglês quanto o modelo alemão influenciaram as primeiras universidades, porém, diversos desdobramentos produziram um modelo de universidade afinado com a realidade local. No início do século 20, cada país europeu seguia um modelo distinto de Universidade.

No final do século 20, com o avanço do sistema capitalista, da economia de mercado e da globalização, a incompatibilidade dos sistemas universitários europeus passou a ser vista com um entrave. Surge na Europa uma discussão sobre como o modelo universitário europeu pode contribuir para se adequar às novas demandas de mercado, desenvolver a economia europeia e continuar promovendo a formação intelectual, cultural, social e técnica no continente europeu. Deste modo, em 1999, foi aprovada a Declaração de Bolonha, que vem desencadeando uma nova reforma universitária no sentido de adotar princípios e critérios comuns para avaliação, creditação, estruturas curriculares e mobilidade estudantil. (ALMEIDA FILHO, 2008). A declaração representa uma complexa reforma das universidades europeias para a adequação às demandas acima mencionadas, ou, nas palavras de Xavier (2014)

A Declaração de Bolonha (...) representa uma competição mercantil declarada ao modelo norte-americano de ensino. O que buscam, portanto, é colocar e manter a Europa em posição de centralidade, no que diz respeito ao fornecimento de serviços educativos, além de trazer para a agenda política questões da economia europeia em crise. (XAVIER, 2014, p.19).

Para esta autora, muitas formulações propostas para a educação superior brasileira são textualmente derivadas do acordo de Bolonha. Portanto, é preciso se atentar e se questionar se tais formulações compreendem a globalização da universidade como um bem público regido pela solidariedade e pela cooperação ou se representam uma subserviência do ensino superior à racionalidade econômica. (ALMEIDA FILHO, 2008).

3.2.2. No Brasil

No Brasil, a Universidade chegou tarde. Portugal não permitia que instituições superiores se estabelecessem no Brasil. Os membros da aristocracia que queriam fazer curso superior tinham que se dirigir a Portugal para cursar a Universidade de Coimbra, uma universidade que era próxima ao modelo escolástico medieval, portanto, atrasado em relação ao restante da Europa (XAVIER, 2014)

Para Xavier (2014), a negação à formação superior prolongada ao povo brasileiro representa um dos motivos pelo qual nossa nação experimentou um atraso educacional e desenvolvimentista. Foi somente com a vinda da família real portuguesa para o Brasil que a situação começou a mudar, quando diversas instituições acadêmicas superiores foram criadas. No caso da América espanhola, já haviam sido criadas universidades que seguiam um modelo parecido ao de sua metrópole.

A primeira instituição de formação superior criada no Brasil foi em 1808, a Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar. No período imperial foram fundadas escolas de Leis, Medicina, Engenharias e Belas Artes. Estas instituições, por seguirem o modelo português escolástico, davam maior prioridade à formação técnica e profissional e menor prioridade à formação intelectual e artística (XAVIER, 2014).

Pouco esforço foi feito para a organização dessas faculdades enquanto Universidade. No início do século 20, houveram iniciativas para a unificação de faculdades isoladas no Paraná (hoje UFPR) e na Bahia (hoje UFBA). Oficialmente, a primeira universidade brasileira é a Universidade de São Paulo (USP) – fundada em 1934 e inspirada nos modelos francês e alemão tradicionais –, que torna-se referência para o modelo de ensino superior predominante no Brasil (ROSSATO, 2011). As universidades federais surgiram após 1945 e apresentavam similaridades ao modelo escolástico português (XAVIER, 2014).

Com o movimento modernista das décadas de 1920 e 1930, surgiram iniciativas para a criação de universidades com o propósito de valorizar a identidade nacional, sem copiar da Europa modelos prontos. Foi o caso da Universidade do Distrito Federal (UDF), que contava com o apoio de diversos intelectuais como Anísio Teixeira, Sérgio Buarque de Holanda e Josué de Castro, e propunha aplicar princípios da educação democrática no ensino universitário³. O “experimento” foi desarticulado por Getúlio Vargas e, posteriormente, retomado por Anísio Teixeira na década de 60, com a fundação da UnB (Universidade de Brasília), cujos programas de ensino eram baseados em formações gerais organizadas em grandes áreas de conhecimento. O modelo original da UnB também foi desarticulado, dessa vez pelo regime militar, e sua estrutura administrativa e curricular acomodou-se ao modelo vigente no país. (ALMEIDA FILHO, 2008)

³ “Defensor de um ambiente autônomo de ensino, Anísio Teixeira frisou a importância da construção de uma universidade brasileira pautada no conhecimento nacional, no desenvolvimento e preparação dos profissionais para atuarem nas mais diversas esferas, por meio de uma formação ampla, com base no alargamento da mente humana e no conhecimento adquirido e reelaborado intelectualmente pelos agentes em um constante processo de reformulação e construção do conhecimento” (BERTOLETTI, 2012, p.568)

Em 1969, o governo militar impôs uma reforma universitária que buscou se aproximar ao modelo universitário estadunidense. A proposta teve resistência tanto da militância esquerdista (que foi subjugada) quanto da oligarquia conservadora universitária e, ao final, produziu um sistema misto, com características tanto do modelo universitário estadunidense quanto franco-alemão. Para Almeida Filho (2008), esta reforma “criou uma espécie de salada, ou talvez um pequeno monstro, um Frankenstein acadêmico, tanto em termos de modelo de formação quanto de estrutura institucional” (ALMEIDA FILHO, 2008, p.137).

Em 1985, no Brasil recém-democratizado, foi realizada uma nova reforma que buscou corrigir os equívocos da primeira, livrando o sistema de ensino superior de parte dos mecanismos autoritários e retrógrados, porém, sem abalar o fundamento⁴ (ALMEIDA FILHO, 1986, p.139). Com a crise econômica vivida no Brasil, a universidade ficou suscetível e iniciou-se um processo de descapitalização da mesma, num cenário de crises. (SANTOS, 2004)

Na década de 1990, inicia-se um processo de massificação do ensino superior, principalmente com a criação de diversas faculdades particulares. O setor público foi rearticulado e foi incentivada a captação de recursos junto à iniciativa privada como forma de preservar a autonomia universitária, diminuindo a dependência financeira em relação ao Estado (ALMEIDA FILHO, 2014).

Com a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência, a reforma universitária voltou à pauta do governo federal. Nesse momento otimista e esperançoso para as forças políticas progressistas, diversas universidades realizaram debates e propostas para a reestruturação do ensino superior (XAVIER, 2014). Em 2004, a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) apresentou um documento com proposições sobre autonomia, financiamento e política de recursos humanos; além de estratégias para garantir a formação ética e cidadã ao estudante; flexibilizar e racionalizar a formação profissional e avançar na abordagem interdisciplinar (ANDIFES, 2004 *apud* ALMEIDA FILHO, 2008). Entre a primeira versão do projeto de lei do governo federal e o documento que foi aprovado, diversos retrocessos aconteceram. Para Almeida Filho (2004), foi possível delinear um programa estratégico de desenvolvimento da educação superior, porém não uma transformação profunda e completa capaz de dotar a universidade de plena sustentabilidade operacional e pedagógica.

3.3. COMPLEXIDADES DA UNIVERSIDADE ATUAL

⁴ Segundo Almeida Filho (2004), foi preservado o viés privatista e mercantilista da universidade brasileira

Conforme explicitado no item anterior, as universidades de distintos países apresentam distintas origens, concepções e estruturas de funcionamento. Neste item são abordadas algumas questões gerais sobre a complexidade das universidades de acordo com os referenciais teóricos estudados nesta pesquisa. Não se pode dizer que o conteúdo aqui explícito é representativo a todas as universidades, porém, houve um esforço grande para abordar características presentes na realidade universitária brasileira.

As questões que embasam o fio condutor deste tópico são as seguintes: Quais são as missões institucionais das universidades? Quais fatores interferem no seu cumprimento? Qual é a dimensão da formação para a cidadania? Como a universidade vêm mudando? Como as universidades se relacionam com a lógica de mercado?

Marcovitch (1998) considera que a missão acadêmica universitária se encontra em constante transformação, em uma relação de interdependência com a época e o local em que a universidade se situa. Atualmente, com a globalização, a universidade passou a ser cada vez mais uma instituição transnacional, portanto, é impossível abordá-la somente a partir de seu entorno próximo. Para pensá-la, é preciso compreender o mundo em sua totalidade. Por ser um sistema tão complexo e aberto, há inúmeros fatores, pontuados por Zabalza (2002), que influenciam em seu direcionamento, tais como: políticas públicas para educação superior, transformações no mercado de trabalho, exigências dos colégios profissionais e sistemas de credenciamento, exigências das agências reguladoras de pesquisa, avanços culturais e científicos, identidade e cultura própria da universidade, a imagem institucional, o perfil dos estudantes ingressantes, a cultura docente, os projetos políticos pedagógicos, o currículo e o conteúdo dos cursos, os grupos de extensão universitária, as associações estudantis, docentes e sindicais entre outros. Tanto os fatores externos quanto internos são influenciados pelo contexto geopolítico e pela formação histórica da universidade em cada local.

Apesar das particularidades dos contextos de cada universidade, Marcovitch (1998) considera que alguns valores devem permanecer universais. Para o autor, há cinco valores que formam um importante lastro que possibilitam o cumprimento da missão institucional. São eles: o pluralismo, que representa o cultivo à liberdade de expressão e circulação de ideias que possibilitam à ciência um olhar multifacetado necessário para a compreensão do todo; o universalismo, que representa a conexão com a dimensão global; a solidariedade, compreendida não como uma atitude corporativa, mas como um princípio que oriente as relações tanto internas quanto com quem está fora da universidade; a ética, enquanto parâmetro superior a todas as atividades e a excelência, enquanto *curriculum vitae* da instituição. Em seu livro, Marcovitch (1998) ainda destaca a democracia, o diálogo e a capacidade em estabelecer procedimentos de avaliação quali-quantitativa periódicas da instituição para definir

parâmetros, conhecer talentos e filtrar a competência acadêmica. O cultivo a uma cultura que acolha os questionamentos internos e externos e, mais do que isso, criar uma instância decisória efetiva para utilizar esses relatórios de avaliação para a tomada decisões, alocação de recursos, reforço competências etc.

Para esse autor, o cumprimento desses valores tem vital importância para a formação humana voltada para a cidadania e, assim, desenvolver na comunidade universitária um interesse curioso pelas questões sociais, possibilitando ao acadêmico impulsionar transformações históricas através de uma visão humanista e racional que considere a complexidade de projetos, como é o caso daqueles que buscam conciliar o desenvolvimento com a conservação do meio ambiente.

Há uma expectativa de que a universidade seja o grande instrumento de coesão social, e de que ela cumpra este papel, através de suas áreas dedicadas à criação de competências para que as organizações sejam mais competitivas. Espera-se também que ela simultaneamente apoie algumas propostas capazes de beneficiar os trabalhadores e os estratos desvalidos da sociedade (Marcovitch, 1998, p.7).

Padilla *apud* Sorrentino (1995) também enfatiza a dimensão da formação universitária para a cidadania por considerá-la capaz de promover a integração da dimensão cultural global com as expressões particulares de cada comunidade, elaborando formas idôneas para harmonizar interesses pela conservação dos recursos naturais do país com os “patronos universais do progresso”. Para Ribeiro, 1975, p.47 *apud* Sorrentino, 1995, a universidade deve “herdar e cultivar fielmente os padrões internacionais de ciência e da pesquisa, apropriando-se do patrimônio do saber humano”. Já Belloni (1992 *apud* SORRENTINO, 1995, p.47) afirma que a função da universidade é produzir saber, porém este saber deve ser comprometido com: a verdade (que é a base da construção do conhecimento), a justiça (que é base para as relações humanas), a beleza (que possibilita a expressão da emoção) e a igualdade (pois é base da estrutura social).

Sorrentino (1995) entende que são muitos os autores que se posicionam criticamente sobre o papel que a universidade vem desempenhando, apontando mudanças necessárias a serem implementadas tanto internamente quanto em seu relacionamento com a sociedade, buscando a capacitação de profissionais adaptados ao pensamento complexo e ao desenvolvimento de pesquisas voltadas à preservação do meio ambiente. Santos (2004) apresenta considerações críticas em relação ao preconceito mútuo entre os diversos especialistas, à departamentalização excessiva que dificulta o diálogo, ao predomínio da formação técnico-instrumental nos cursos, à dificuldade para a realização da prática reflexiva e da reflexão sobre a prática. Já Novo (1985) *apud* Sorrentino (1995) considera que a universidade é um freio para o conhecimento transdisciplinar necessário ao enfrentamento da crise ambiental, pois carece de mecanismos para implementar uma visão holística e seu estudante é incapaz

de desenvolver espontaneamente esse processo de integração do conhecimento que lhe chega fragmentado. O autor afirma ainda que, geralmente, a universidade não oferece vias para a integração do conhecimento em um enfoque interpretativo complexo que permita compreender a totalidade do sistema.

Se uma universidade não for bem-sucedida na formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de transformar a sociedade, em que medida ela cumpre sua missão? Para Marcovitch (1998), a melhor maneira da universidade contribuir para a transformação da sociedade é através da formação de estudantes verdadeiramente críticos, que possam se interessar por uma gama de assuntos que vão além da sua especialização, de fórmulas e métodos acabados da formação unicamente teórica.

Marcovitch (1998) é mais otimista em relação à capacidade da universidade em promover tal formação. Para o autor, uma particularidade da universidade em relação a outras instituições é a desejável convivência de diversas áreas do conhecimento, bem como de distintas visões de mundo. Há diversas possibilidades para a formação indentitária profissional e pessoal. O jovem encontra um amplo quadro de referências para a vida, aprendendo a definir objetivos e resolver problemas. Neste *lócus* atípico, tudo é passível de ser analisado e criticado. Por este motivo, Marcovitch (1997) considera que a universidade é "o melhor lugar possível para a transição da adolescência para a juventude, e depois para a idade adulta" (MARCOVITCH, 1997, p.5). Porém, o autor reconhece algumas dificuldades em relação à cultura estudantil, quem vem sendo cada vez mais voltada para os resultados e os títulos, e menos para o processo de aprendizagem.

Percebe-se em muitos estudantes uma dissociação crescente entre a sua vida na universidade e a vida particular (...) quer obstinadamente vencer, realizar-se materialmente, ganhar reconhecimento social (...) é individualista, relativamente satisfeito com os estudos, comportado e frequentemente conservador (...) se distancia cada vez mais do papel de sujeito da universidade. (MARCOVITCH, 1997, p.34),

Zabalza (2002) acredita que a progressiva aceleração das mudanças das circunstâncias e demandas da sociedade vêm impondo às universidades a necessidade de alterações em suas estruturas internas em um ritmo extremamente forte, para que estas possam estar em condições de contribuir para o enfrentamento de novos desafios. Ao analisar as alterações na identidade e na cultura universitária, o autor descreve a tendência de um processo de transição que muitas universidades vem passando: a transição de um modelo de "cultura monástica" para um modelo de "cultura de aeroporto". A cultura monástica corresponde ao padrão inglês de ensino, dos *colleges*. O senso de comunidade universitária é forte, há pertencimento social pelos símbolos e ritos próprios da instituição e há um senso moral sobre a ideia de "bom comportamento". A universidade tem um interesse paternalista com seus alunos e a estrutura de assistência estudantil é maior. Já no modelo de "cultura de aeroporto"

essas tradições vão aos poucos se perdendo. A universidade passa a ser compreendida como um local de oferta de serviços múltiplos, não somente educacionais, mas de lazer e alimentação. É um lugar de trânsito, os estudantes são entendidos como “clientes”, há poucas normas disciplinares específicas.

Para o autor, a universidade passa por uma alteração tanto em sua concepção quanto em seu papel social. Passa de uma realidade marginal na qual a formação é orientada para indivíduos, que detentores de um bem cultural levam adiante uma “missão” para a sociedade, para uma realidade de plena inserção social, na qual a formação de um número maior de cidadãos é entendida como bem econômico, possibilitando o oferecimento de uma diversidade de “serviços” à sociedade. Neste sentido, Zabalza (2002) aponta alguns desafios para a universidade em seus planos de atuação: adaptação às atuais demandas do mercado de trabalho, adaptar-se a um novo conceito de competitividade que preza pela capacidade de inovação, incorporar novas fontes de recursos privados devido à restrição de recursos públicos, incorporar novas tecnologia de gestão e de docência, estabelecer-se em redes de colaboração com empresas e outras instituições visando o desenvolvimento local, adaptar-se ao cenário da globalização, promover a interdisciplinaridade e estabelecer parcerias de pesquisa.

Para Zabalza (2002), a escassez de recursos públicos tem levado a universidade à crescente busca por autofinanciamento, aumento da interferência de grandes empresas no direcionamento dos cursos e tornando o sistema de gestão cada vez mais parecido com o de grandes empresas. Marcovitch (1998) acredita que é necessário orientar a universidade para uma "economia de mercado" que possa estabelecer uma coesão social. Para o autor, economia de mercado sem coesão social tende a transformar indivíduos em consumidores, prejudicando a cidadania. Passados mais de 20 anos desde a publicação de sua obra, faz-se necessário se questionar: isto tem sido possível? Numa época de crise econômica, qual é o elo mais fraco? A sustentação da lógica de mercado ou a coesão social? A universidade tem formado cidadãos críticos? Em que medida a lógica do consumo vem se instaurando na universidade?

É evidente a necessidade de que a universidade mude para acompanhar as transformações do mundo, evitando que se fechem em si mesmas. É importante que as universidades estejam em contato com o meio profissional, social, ambiental, cultural e econômico do local em que estejam inseridas. Porém, é necessário muito discernimento para avaliar se as mudanças em curso de fato corroboram em sua aproximação com o restante da sociedade no sentido de fomentar parcerias voltadas à melhoria da qualidade de vida e à resolução de problemas sociais ou se o conjunto da obra destas mudanças tende à simples adaptação e ajuste ao mercado. Santos (2004) apresenta um ponto de vista mais crítico em relação a estas mudanças, bem como em relação aos desafios da universidade no século 21, e investiga o cenário de crise na universidade em três frentes distintas: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional.

Enquanto tradicionalmente a função da universidade esteve relacionada à produção cultural, produção de conhecimento de base, geração de pensamento crítico científico e humanístico, a evolução do sistema capitalista passou a exigir da mesma a produção de padrões culturais médios e conhecimentos instrumentais úteis na formação de mão de obra qualificada. Com a dificuldade da universidade em conciliar duas demandas muitas vezes contraditórias, outras instituições passaram a realizar estas novas demandas e a universidade deixou de ser a única instituição a produzir este tipo de conhecimento, entrando numa crise de hegemonia.

Para Zabalza (2002) esta crise de hegemonia é também uma crise de autonomia. A tradicional autonomia vem, aos poucos, se transformando em dependência em relação aos poderes políticos e econômicos, que se fundem aos poderes científicos e culturais da universidade. Para Santos (2004), ao se submeter a critérios de produtividade de natureza empresarial, as faculdades que não produzem conhecimento útil para o projeto neoliberal são as primeiras a serem descapitalizadas.

Na visão de Marcovitch (1998), a gestão universitária deve ter o máximo de zelo pelos recursos públicos e deve haver fiscalizações periódicas pelos poderes executivos e legislativo através do tribunal de contas. Mas isto não significa que o excessivo monitoramento externo se justifique, pois isto seria prejudicial para as ações inovadoras da universidade. Para o autor, a autonomia universitária é muito importante: por não ser uma empresa, os procedimentos de gestão são diferentes no que tange à flexibilidade de seus cronogramas e garantia da qualidade da pesquisa.

Mas como os governos se posicionam frente a todas estas transformações? Para Castro (2004), “os governos necessitam rever sua postura mediante a universidade, sucateada na sua estrutura e nos seus valores”, e, para Santos (2004), a crise institucional é induzida pelos próprios Estados, que incentivam a geração de receitas próprias oriundas de parcerias com o capital, provocando a eliminação progressiva das diferenças entre a universidade pública e a privada, e propiciando a produção da própria universidade enquanto “mercado de gestão universitária, planos de estudo, certificação” etc.

Para Zabalza (2002), a descapitalização da universidade por recursos públicos vem acompanhada da expansão do mercado universitário privado e a transferência de recursos humanos para o mesmo, deste modo, podemos dizer que o sistema econômico exerce uma pressão sobre o Estado e sobre a universidade para que esta esteja adequada à política de mercado

Convênios de cooperação comprometem, em um sistema de compensações mutuas as entidades envolvidas: a universidade pesquisa ou transfere conhecimentos e tecnologia às empresas, e eles oferecem novos financiamentos para subvencionar os seus gastos. A universidade reorienta seus sentidos e incorpora-se a uma visão mais pragmática da formação e da pesquisa: o interesse é formar para o exercício da profissão e pesquisar assuntos mais rentáveis e melhor aceitos no mercado. (ZABALZA, 2002, p.77).

A influência do mercado impacta diretamente a autonomia universitária. Para Pinto (2014), é comum no Brasil o assédio a pesquisadores que desenvolvem trabalhos que questionam a execução de negócios de grandes corporações, tais como pesquisas de avaliação de impactos ambientais de grandes empreendimentos relacionados à agricultura, mineração e hidroeletricidade, por exemplo. Tais pesquisadores tendem a sofrer represálias por meio de mecanismos jurídicos (processos a pesquisadores alegando danos morais à imagem da empresa ou proprietários) e extrajurídicos (telefonemas anônimos, desmoralização junto à opinião pública, perseguições pessoais veladas, etc.). Esta represália parte, em alguns casos, da própria administração da universidade, quando esta notifica tais pesquisadores para que prestem esclarecimentos sobre suas pesquisas. Em seu trabalho, Pinto (2014) relacionou treze casos de pesquisadores brasileiros que sofreram ameaças à liberdade acadêmica e/ou à integridade física por terem desenvolvido estudos que analisaram impactos da atuação de corporações em relação ao meio ambiente ou em relação a comunidades atingidas.

Estas medidas ferem gravemente um direito que é garantido pela constituição brasileira, que assegura a “liberdade de aprender, pesquisar e divulgar o pensamento”. Pinto (2014) considera fundamental que a universidade acolha a saudável e dialógica convivência de conhecimentos diversos, inclusive controversos, assegurando aos pesquisadores o direito de investigar, publicar e ensinar seus estudos, desde que estejam de acordo com a ética consensuada pela academia. Leff (2001) também discorre sobre a pertinência da autonomia universitária, e sobre como a lógica de mercado influencia a formação dos estudantes.

Embora as universidades e instituições de educação superior gozem de autonomia formal (liberdade de pesquisa e de cátedra), suas atividades acadêmicas são afetadas pelos valores dominantes da sociedade na qual estão inscritas (...) Deste modo, o mercado define vocações e cria interesses profissionais que internalizam a função cientificista, produtivista e utilitarista da racionalidade econômica dominante na formação do “capital humano” (LEFF, 2001, p. 202).

A pressão do mercado também afeta as condições de trabalho da carreira docente. No artigo “Manifesto acadêmico: de uma universidade ocupada a uma universidade pública”, Halffman e Radder (2017) analisam em tom de desabafo a situação de muitas universidades do mundo todo (embora sua perspectiva principal seja das universidades holandesas) no que se refere ao domínio da gestão sobre a academia. Para os autores, “administradores profissionais armados com planilhas, indicadores de produção e procedimentos de auditoria” (HALFFMAN e RADDER, 2017, p.7) têm pressionado os acadêmicos a cumprirem critérios de eficiência e excelência que permitam a progressão da universidade

em rankings internacionais e a captação de uma quantidade maior de recursos para suas respectivas unidades.

Neste cenário, um dos indicadores mais relevantes refere-se à quantidade de publicações, preferencialmente em periódicos de alto impacto. Há um grande esforço para publicar em quantidade, o que gera, muitas vezes, o prejuízo da relevância do conteúdo.

“O sistema de publicações científicas está agora quase arruinando: vem desmoronando sob um fluxo interminável de publicações inúteis, artigos editados que passam por novas publicações ‘para um público diferente’, citações estratégicas e periódicos oportunistas ou comerciais: um fluxo exponencial de produção raramente lido. Um pesquisador não vai fazer mais pela sua carreira nessa fábrica de publicações lendo todos estes artigos, mas escrevendo quantos sejam possíveis ou ao menos colocando seu nome neles – e achando isso totalmente normal” (HALFFMAN e RADDER, 2017 In: ADUSP, 2017)

Além disso, a competição por recursos é permanente, o que gera um clima bélico entre professores e entre diferentes departamentos da instituição, prejudicando o diálogo e a própria estrutura social da universidade. Os esforços para captação de recursos provenientes da pesquisa acabam sobrepondo a importância do ensino, que tende a ser terceirizado. Os pesquisadores mais renomados conseguem angariar recursos com maior facilidade, enquanto os professores que não são dotados de uma posição política privilegiada e não organizam o financiamento para a pesquisa em larga escala tendem a ser prejudicados. (HALFFMAN e RADDER, 2017).

Por fim, Rodrigues (1999) considera que para avançar e aprimorar a relação entre a universidade e a sociedade, é preciso abandonar a concepção redentora de que o crescimento econômico é suficiente para promover a resolução de problemas relacionados à identidade, cultura, solidariedade e comunidade. É preciso avançar na superação da racionalidade econômica, a partir da consideração de outras concepções de visão da totalidade das relações sociais, políticas e culturais, bem como superar a visão ingênua de que as imposições submetidas à universidade não são consequências de um projeto político alicerçado aos interesses econômicos que dominam o cenário mundial.

3.4. SOBRE A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

As recentes transformações a que a universidade vem sendo submetida nas últimas décadas, o perfil cada vez mais diversificado dos estudantes ingressantes e as alterações na construção da identidade do professor universitário vêm traçando novas demandas para a docência universitária (PIMENTA e ALMEIDA, 2009). Entre as premissas da Pró Reitoria de Graduação da USP que objetivam

melhorar as condições da docência e a qualidade da formação dos discentes, cabe destaque a formação de pessoas para “interferir científica, técnica, cultural e socialmente na construção de uma sociedade justa e democrática e o entendimento de que a graduação nutre-se da pesquisa e da extensão” (PIMENTA e ALMEIDA, 2009, p.15).

As autoras ressaltam a importância de superar a ideia de que o que mais importa no conhecimento é o produto, e abrir-se para a valorização da construção do conhecimento que é legitimado em seu processo. Tal processo educativo, quando constituído enquanto práxis, pode contribuir para a integração de sujeitos das dimensões profissionais, sociais e simbólicas do mundo, utilizando, para isto, uma dialética entre o exercício teórico e o prático. É preciso valorizar a técnica enquanto conhecimento eficiente, contextualizado e científico; a política enquanto habilidade para mediação das relações de poder; a ética enquanto referência básica para a ação. Para que isto seja possível, é preciso superar a ideia da universidade enquanto

(...)uma imensa usina de produção onde os estudantes são considerados apenas como elos do sistema; a aprendizagem é rápida e ligeira, sem muito esforço, para obter créditos e diplomas(...), a carreira acadêmica dos professores (publicar muito e o mais rápido possível) tem primazia em relação à formação dos estudantes. (PIMENTA e ALMEIDA, 2009, p.17).

Para Demo (1996), é preciso diminuir a dissociação entre a pesquisa e ensino no meio universitário. Este fato que pode ser percebido quando instituições de ensino superior públicas e particulares contratam professores somente lecionar, com a argumentação embasada incompatibilidade, desinteresse e despreparo do aluno (na educação básica) para realizar pesquisas, no próprio pesquisador que muitas vezes ignora a importância da educação e busca fazer parte de uma elite acadêmica que não tem interesse no contato com estudantes e na postura prescritiva focada na transmissão de conteúdo. Para o autor, a universidade que só repassa e socializa o conhecimento é orientada pela postura da “cópia”, ou seja, considera que o “treinamento” é suficiente para educar cidadãos. A aula orientada pela cópia não pode ser a marca registrada do professor, pois sua função é auxiliar a pesquisa enquanto introduções orientadoras ou intervenções esporádicas.

A redução da educação a ensino transparece em atividades centrais como a aula reprodutiva, a prova colada, a avaliação pela restituição copiada. O tempo letivo é gasto, essencialmente, em aula e prova. (...) treinamento, instrução e transmissão copiada de conhecimento copiado não se ultrapassa o ambiente de domesticação, por mais elegante que possa ser. Dificilmente aparece o compromisso formativo, que está na base da competência de saber pensar, aprender a aprender e intervir de forma inovadora e ética. (DEMO, 2011, p.60).

Para a superação desta realidade, muito há que se preocupar com a formação do docente universitário. Para Severino (in PIMENTA e ALMEIDA 2009, p.129), três fatores históricos da cultura universitária fomentam o desprestígio da função docente: (1) a ideia de que quem sabe muito sobre um assunto em específico sabe automaticamente ensinar; (2) a avaliação da qualidade docente pautada por sua produção acadêmica e (3) a ausência de subsídio legal, que limita-se a pontuar que a preparação docente para lecionar no ensino superior cabe aos cursos de pós graduação (mestrado e doutorado). Neste sentido, há poucos meios para incentivar que a prática da docência em si seja, ela mesma, dotada de uma postura investigativa e pesquisante. Portanto, Pimenta e Almeida (2009) concordam ser necessária a “constituição de um novo paradigma de docência universitária” (Ibidem, p. 23).

Para Marcovitch (1998), um desafio da docência universitária é conciliar a abordagem holística, ambiental, cultura e social em situações pedagógicas voltadas à formação em campos específicos do conhecimento. E, mais do que isso, o autor coloca o desafio sobre como, através do diálogo, incentivar que professores de diferentes perfis possam se ajudar para melhorar a qualidade de suas aulas.

Para buscar a construção deste novo paradigma, há que se problematizar o paradigma educacional vigente como um tudo, não somente a educação universitária. Em “Pedagogia da Autonomia”, Freire (2000) discorre sobre princípios universais do fazer educador que orientam a formação de cidadãos emancipados e emancipadores. Mas qual é a relação entre educar para a autonomia e imbuir a docência de prática pesquisante, respeito aos processos e uso da práxis?

Para Freire (2000) a educação é sempre um ato político, portanto, sendo desprovida de neutralidade, nunca é constituída alheia à formação ética e social dos educandos. O educador que transforma a experiência educativa em puro treinamento técnico, buscando esconder seus princípios éticos e ignorando o caráter formador humano sem aprofundar na interpretação das nuances sócio-históricas dos fatos estudados corrobora, mesmo sem saber, com uma ação política orientada para a manutenção do *status quo*. Mesmo assim, alguns saberes da prática educativa são necessários tanto para uma educação de viés progressista quando conservador e, portanto, é imprescindível à docência universitária a atenção a estes saberes para a formação de profissionais competentes, independentemente de sua concepção política. Do contrário, corremos o risco de normalizar a existência de aulas esvaziadas de curiosidade e de significado, cuja função seja meramente protocolar uma etapa para a conquista do diploma universitário.

Considerando o desafio em aproveitar ao máximo o potencial das aulas formais da universidade, faz-se necessário o seguinte questionamento: quais saberes são imprescindíveis ao docente universitário para, ao mesmo tempo, formar profissionais conscientes de seus próprios

princípios éticos, sendo competentes dentro do que ele mesmo acredita e contribuir para a associação do ensino com a pesquisa e a extensão?

Freire (2000) destaca alguns destes saberes educadores universais, aplicáveis a todos os níveis de ensino, tais como: a rigorosidade metódica, a consideração da dimensão pesquisante do ensino, o respeito aos saberes dos educandos, o respeito à autonomia do educando, o bem querer ao educando, a corporeificação das palavras pelo exemplo, a reflexão crítica sobre a prática, a consciência do inacabamento dos processos formadores, a busca pela conciliação da liberdade na autoridade, a sabedoria em escutar, a abertura ao diálogo, a humildade, o incentivo à curiosidade e o comprometimento (FREIRE, 2000).

Marcovitch (1998) considera a importância em superar a formulação de programas de disciplina rígidos e acabados. Para o autor, é importante que o grupo de estudantes possam influenciar na criação dos programas nas aulas iniciais do curso. Se a aula é ministrada independentemente de quem é o estudante, o professor torna-se um simples emissor de informações, e transfere a seu estudante a responsabilidade por processar e internalizar estas informações. Deste modo, corre-se o risco de que o estudante desconsidere a presença do professor, apresentando-se a aula somente de corpo presente. Este autor também chama a atenção para a necessidade de que o professor perca o senso de superioridade, compreendendo que ele, apesar de saber mais do que o estudante em um determinado tema, não sabe mais em outros temas.

Freire (2000) considera que educar exige o cultivo à curiosidade ao mesmo tempo que exige uma atitude pesquisante, pois a curiosidade representa uma potência de ação que se materializa pela pesquisa, mesmo que empírica. Ao atribuir rigor à curiosidade espontânea do educando, provoca-se um movimento de transição entre uma curiosidade ingênua ao o que o autor chama de “curiosidade epistemológica”. O educador pesquisante é aquele que respeita a curiosidade ingênua de seu educando, pois sabe que esta é ingrediente necessário para sua própria superação. O educador pesquisante cultiva sua própria curiosidade, pois sabe que a docência pressupõe a discência, pois é impossível ensinar sem aprender.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1990, p.32).

Esse exercício dialético de indagação, constatação, intervenção e educação é também um exercício dialético entre raciocínio e sentimentos (imaginação, intuição, emoções). Ao sentir a curiosidade, torna-se possível a comparação e a classificação do objeto. Para que este diálogo aconteça,

é preciso considerar a conciliação entre autoridade e liberdade. O educador que se prende a procedimentos autoritários paternalistas impede o florescimento da curiosidade do educando e acaba reprimindo sua própria curiosidade. O educador que não se compromete com o processo do educando e que não tem o mínimo de rigor metódico acaba favorecendo o abandono do processo e a repressão da própria curiosidade. O educador que não busca harmonizar a liberdade com a autoridade fica refém do autoritarismo (ruptura da liberdade em favor da autoridade) ou da licenciosidade ou abandono (ruptura da autoridade em favor da liberdade).

A atitude pesquisante, para ser educadora, deve ser muito mais que relatada. Deve ser demonstrada pelo exemplo. A atitude pesquisante procura pela segurança da própria argumentação. Estimular a pergunta, bem como a reflexão sobre a própria pergunta é uma forma de favorecer a busca pessoal de cada educador e educando dentro de um processo educativo. Tal pergunta, quando concebida e ressoada internamente ao educando, favorece que este descubra-se sujeito de seus próprios processos de busca. Esta busca nunca terá fim e configura-se como o próprio movimento em direção à autonomia. O conhecimento que serve ao aprendiz hoje não servirá mais amanhã, se este souber cultivar esta fome de aprender como se fosse sua própria energia vital.

Para Marcovitch, cabe ao docente o papel de provocador, problematizador e incentivador da vontade de aprender do educando

Cabe ao professor oferecer quadros de referências básicas do conhecimento e transmitir valores. Mas, acima de tudo, cabe a ele ser desafiador (...) Desafiar seus alunos a conquistar algo de superior, que vá além da competência e do conteúdo adquirido. (MARCOVITCH, 1998, p.12).

Este movimento de ressignificação de um conhecimento anterior através da interpretação e formulação pessoal trabalhada é nomeado por Demo (1996) como “questionamento reconstrutivo”. Segundo o autor, o exercício da pesquisa tem um grande potencial para trabalhar uma percepção emancipatória cidadã do sujeito na medida em que se faz e se refaz pelo conhecimento sistemático da realidade. É a atitude de se colocar contra a ignorância por saber encontrar os caminhos do aprender, é a valorização do questionamento e da dúvida para possibilitar a formulação de hipóteses, é a capacidade de colocar a teoria a serviço da renovação da prática, bem como colocar a prática a serviço da renovação da teoria. Ao ser internalizada enquanto atitude cotidiana, a pesquisa representa uma atitude consciente de ser e estar no mundo. Sendo assim, cabe ao educador-pesquisador promover e incentivar o processo de pesquisa do educando enquanto um parceiro de trabalho crítico e criativo, e não como um objeto.

Esta pedagogia de autonomia, que compreende o estudante enquanto sujeito, é caracterizada por Rué (2009) em quatro concepções: política (capacidade de agenciar), ética (capacidade de assumir a responsabilidade por suas próprias escolhas), sócio-cognitiva (construir e autorregular sua própria aprendizagem) e técnica (dominar recursos instrumentais). Para que esta perspectiva de educação possa ser bem-sucedida, a atitude do docente é, sem dúvida alguma, fundamental. Porém é preciso considerar também que parte da responsabilidade pela formação é do próprio discente, ainda mais na universidade, contexto em que o estudante já é adulto. Portanto, é importante que ele próprio, o estudante, possa assumir o compromisso de ser o sujeito da sua própria aprendizagem, entendendo que esta postura também pode influenciar seus docentes. Esta autonomia estudantil pode ser maior ou menor, dependendo das referências para autorregulação disponibilizadas pelo docente, conforme atesta a autora:

ser capaz de regular a própria autonomia no processo de aprendizagem não é fazer o que deseja, mas, sim, ter uma resposta aproximada daquilo que seria melhor fazer ou saber em cada momento, quer dizer, dispor de referências de autorregulação (RUÉ, 2009, p.79).

Para a autora, é fundamental que o estudante saiba realmente o motivo da execução das diversas tarefas de aprendizagem, exercendo até mesmo algum controle sobre sua finalidade para que se possa encontrar um sentido até mesmo emocional para a sua realização. Tarefas como a análise, a síntese, a leitura e o estudo individual não podem ser ensinadas ou demonstradas, mas apenas aprendidas, desenvolvidas pelos estudantes. Para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem sucedido, é fundamental buscar a superação do enfoque superficial, cuja intenção priorizada é completar as tarefas requeridas associando princípios e exemplos de modo irreflexivo, e buscar o enfoque aprofundado, cuja intensão é compreender os fenômenos, relacionando as noções teóricas com a vida cotidiana e enfatizando o fundamental.

3.5. EXTENSÃO: PÉ MANCO

A extensão universitária é, em tese, uma das três competências da universidade pública no Brasil, de acordo com a nossa constituição, que afirma ainda que a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão é um princípio, conforme dispõe o artigo 207, *caput*, da Constituição Federal.

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (Art. 206, Const. 1988).

Marcovitch (1998) chama atenção para o fato de que, dos três alicerces da universidade, geralmente a pesquisa é a única que é submetida a uma avaliação qualitativa. Um artigo científico é analisado qualitativamente pelos avaliadores de uma revista para saber se será ou não publicado. O ensino é cobrado quantitativamente, pois os professores são obrigados a lecionar um determinado número de horas/aula, mas eles têm autonomia para definir sua forma e seu conteúdo. Para este autor, como os professores sabem que o fator decisivo para a sua avaliação enquanto profissional será a pesquisa, muitos acabam não cumprindo rigores qualitativos básicos das atividades relacionadas ao ensino. No caso da extensão universitária, não há exigências quantitativas para cumprimento, ou seja, nenhum professor é obrigado a fazer. Por isto, Castro (2004) acredita que a noção de que a extensão representa um dos tripés da universidade se apresenta mais como uma frase de efeito do que como uma prática que consiga transformar os processos de ensino-aprendizagem na universidade.

Para Marcovitch (1998), a extensão universitária é uma via para "transferir ao conjunto social o que ela tem de mais consolidado, em termos de ensino e pesquisa" (MARCOVITCH, 1998, p.17). Ao partir do pressuposto de que "somente as universidades com história e altos índices de qualidade no âmbito da pesquisa e do ensino podem repassar à comunidade externa, em forma de serviços ou ensinamentos, o conhecimento acumulado" (Idem, p.24), o autor enfatiza a transferência de conhecimentos à sociedade que já foram construídos, aperfeiçoados e acabados dentro da universidade.

Sorrentino (1995) apresenta uma visão distinta sobre a função da extensão. Para o autor, quando um projeto de extensão universitária busca "conscientizar a comunidade", há uma tendência em detectar uma prática que não considera adequadamente as especificidades da comunidade atendida. Nesta situação, termos como "diálogo", "respeito ao outro" e "aprendizado coletivo" ficam susceptíveis à utilização de maneira simplista. Freire (1985) vai mais além ao criticar o desenvolvimento da extensão associada ao assistencialismo, à transmissão de conhecimentos, ao messianismo (da universidade) e à invasão cultural.

Para que a invasão cultural seja efetiva e o invasor cultural logre seus objetivos, faz-se necessário que esta ação seja auxiliada por outras que, servindo a ela, são distintas dimensões da teoria antidialógica. Assim é que toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade. (FREIRE, 1985, p. 27)

Para Castro (2004), esta modalidade de extensão representa a "concepção assistencialista", que surgiu como uma atividade pensada para "redimir a universidade do seu distanciamento de um

determinado grupo social que não tinha acesso a ela”, uma aproximação esvaziada e desprovida de qualquer significado emancipatório, utilizada para realizar políticas de governo. Esta concepção considera que a extensão é uma via de mão única, em que o conhecimento universitário é estendido às camadas carentes da sociedade, preservando, assim, a supremacia do conhecimento acadêmico em detrimento da valorização equitativa do conhecimento popular (FREIRE, 1985). Para Saviani (1986), a concepção assistencialista não leva em consideração o conhecimento que vem da sociedade para a universidade, seja em termos da sustentação econômica da universidade pela sociedade através dos impostos, seja em termos do próprio saber que a universidade elabora. Para Jesine (2004), as atividades da extensão assistencialista muitas vezes são esporádicas e pontuais, não assumindo a responsabilidade pela intervenção desenvolvida, objetivando a resolução imediata e paliativa de problemas sociais.

Com a tendência da extensão universitária em assumir uma concepção assistencialista, muitos esforços foram feitos para difundir uma nova concepção de extensão, que não fosse dissociada da pesquisa e nem do ensino, e que fosse considerada um terreno fértil para a elaboração de uma política de pesquisa e ensino voltado às reais demandas socioambientais (SORRENTINO, 1995). Gil Mora *apud* Sorrentino (1995) acredita que a extensão é muito mais do que um meio para difundir um conhecimento já dado. Ela é também um mecanismo para obtenção de novos conhecimentos, o que exige a integração e o diálogo entre o saber popular e o saber científico num processo de investigação participativa com a comunidade, permitindo a formulação de soluções e capacitação conjunta para a autonomia.

A visão da extensão universitária enquanto articuladora do ensino e da pesquisa, estabelecendo uma relação transformadora entre universidade e sociedade foi contemplada no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, que integra o Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU), elaborado em 2012. O documento afirma ainda que:

A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (PNEU, 2012, p. 9).

O Plano aponta ainda que a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade são consequências positivas, pois instrumentalizam a

extensão no processo dialético de teoria/prática, ou ação/reflexão. Para Jesine (2004), o plano corresponde a uma “concepção acadêmica” da extensão, formulada inicialmente entre os movimentos sociais, que reconhece uma oportunidade na relação dialógica universidade/sociedade para a transformação social, enfatizando a troca de saberes, e a democratização do conhecimento acadêmico.

Para Novo *apud* Sorrentino (1995), uma vez assumida tal concepção acadêmica, os professores universitários deveriam incentivar seus alunos a questionarem os motivos e finalidades últimas para desenvolver um novo projeto, e como este projeto se insere na sustentabilidade da comunidade. Para o autor, mais do que dominar a natureza, é necessário dominar o conhecimento que se tem sobre a natureza. Uma nova ciência assentada na dimensão socioambiental exige que se trabalhe com um leque de soluções ao invés de soluções únicas, abandonando a concepção de que sempre existe uma “solução” perfeita para “resolver” um problema.

Contudo, as transformações políticas e econômicas e a perda de prioridade da capitalização da universidade pelo Estado a partir das políticas neoliberais vêm provocando mudanças significativas no que se refere à função social da universidade e da extensão universitária, gerando implicações na metodologia e na prática curricular (JESINE, 2004). Uma nova concepção de extensão universitária, a “concepção mercadológica” (JESINE, 2004) vem ganhando espaço, e esta tem sido cortejada por setores sociais de afirmação da lógica de mercado. O modelo estadunidense de extensão como prestação de serviços técnicos e assistenciais tem sido defendido por muitos autores, que afirmam que não é dever da universidade assumir responsabilidades sociais que deveriam ser atribuições dos governos. A acelerada produção tecnológica, a competitividade de mercado e as novas exigências da sociedade globalizada fazem com que não seja estimulado o desenvolvimento de uma extensão universitária que privilegie o atendimento a grupos excluídos, pois todos os grupos passam a ser tratados como consumidores. As demandas advindas da sociedade deixam de ser vistas como carências sociais e passam a ser vistas como novas expectativas de serviços a serem comercializados. “Deste modo, o produto da universidade transforma-se em mercadoria a ser comercializada e a extensão passa a ser um dos principais canais de divulgação e articulação comercial” (JESINE, 2004, p.4).

Jesine (2004) afirma que esta concepção de extensão vai ao encontro de um projeto de progressiva privatização da universidade pública, pois os Estados, ao descapitalizarem a universidade, estimulam o estabelecimento de parcerias público-privadas (de extensão mercadológica, por exemplo). Santos (2006) também segue por esta linha, apontando a concepção acadêmica da extensão como via de resolução das crises da universidade.

é preciso evitar que a extensão seja orientada para atividades rentáveis com o intuito de arrecadar recursos extra orçamentários. Neste caso, estaremos perante uma privatização discreta da universidade pública. Para evitar isso, as atividades de extensão

devem ter como objetivo prioritário o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais. (SANTOS, 2006, p. 54).

Como é possível criar meios efetivos para fazer prevalecer na universidade a prática da extensão de concepção acadêmica? Como a comunidade universitária pode contribuir para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão? Como aproximar a extensão da pesquisa?

Santos (2006) considera que a metodologia da “pesquisa-ação” é uma boa oportunidade para articular os interesses sociais com os interesses científicos dos pesquisadores. Castro (2004) aponta uma saída que também dialoga com a pesquisa ação, pois afirma que

muitos trabalhos enfocam o processo de construção histórica da extensão e sua inserção dentro da universidade como uma terceira função, mas poucos a investigam a partir dos projetos, seu dia a dia, sua influência no processo de formação dos discentes e sua contribuição para a consolidação de um campo de conhecimento específico e das consequências dessas práticas acadêmicas. (CASTRO, 2004, p2).

O conceito de interdisciplinaridade associado à extensão tem sido discutido por muitos autores que buscam a superação das crises da universidade e a reorientação da pesquisa às demandas socioambientais. Para Castro (2004), a interdisciplinaridade se constitui num arsenal de metodologias realizada através de encontros (entre alunos, professores e comunidade) que busquem a formulação de um senso comum capaz de aumentar a reflexão sobre a prática. Para Moita (et. Al 2005), esta interdisciplinaridade combate a visão reducionista da universidade. A predisposição a colaboração entre diversos pesquisadores e diversas disciplinas em torno da resolução de uma questão em comum representa uma abertura de pensamento para a curiosidade e para as conexões, onde “o saber de um se entrelaça ao saber do outro”, buscando a evocação de um conhecimento que não se identifique somente com sua identidade literal. Santos (2006) ainda complementa afirmando que “o papel do especialista não é ficar condicionado somente ao espaço acadêmico, mas transcender os espaços físicos e cognitivos da academia”.

Como já foi abordado no capítulo anterior, o conceito de “Ecologia de Saberes”, de Santos (2008), também aponta para uma transformação na cultura universitária através da promoção do diálogo entre saberes populares, culturais, urbanos, etc. Neste sentido, Santos (2008) sugere que a universidade esteja aberta à comunidade para receber solicitações de grupos de cidadãos para desenvolvimento de projetos que beneficiem tanto a universidade quanto a comunidade. O mesmo autor também enfatiza a importância do “conhecimento pluriversitário” para ressignificar a relação da ciência com a sociedade através da extensão, em que o princípio organizador da elaboração de projetos seja a aplicação que lhe pode ser dada.

3.6. POR UMA NOVA UNIVERSIDADE

Diante de tantas complexidades, contradições e incompatibilidades da educação superior neste tempo, muito esforço tem sido despendido no sentido da elaboração de projetos diferenciados para a educação superior no Brasil que apontem para uma concepção de universidade ancorada numa num novo sentido de bem comum. Para Nascimento e Pena-Vega (2012), é preciso propor estratégias para repensar a universidade a partir da revalorização das funções do ensino, pesquisa e extensão, pois a universidade, particularmente a pública, está “estrangulada por exigências contábeis que esmagam a sua capacidade de invenção, e minada por um assalto ideológico neoliberal que tenta desacreditar a validade do trabalho intelectual” (NASCIMENTO e PENA-VEGA, 2012, p.9).

Além de toda a problemática que foi abordada neste capítulo, há que se considerar que alguns problemas são específicos das universidades brasileiras, como aponta Almeida Filho (2008). Para o autor, o país adota uma concepção linear e fragmentadora de conhecimento, desarticulada da complexidade dos problemas socioambientais, cuja estrutura curricular é descontextualizada dos tempos atuais das especificidades do Brasil, pois é baseada em modelos europeus do século 19 e não passou por uma completa reformulação que expressasse as peculiaridades no nosso país. Sobre problemas mais específicos abordados pelo autor, cabe destaque: (1) a não priorização do fomento à cultura; (2) grades curriculares pré-determinadas, criando currículos extremamente restritos e pouco abertos à construção ao longo do percurso; (3) adoção de um sistema de pré-requisitos que não tem fundamento e corresponde a um sistema linear de pensamento que não existe na prática; (4) o estudante deve escolher sua carreira final antes do exame de ingresso; (5) exame de ingresso que prioriza formas de inteligência ligadas à memorização e associação; (6) cursos de pós-graduação que vieram depois e não se integraram satisfatoriamente à graduação, gerando um fosso entre estas duas etapas, com raras exceções oriundas de esforços individuais.

Para Frate (et. al 2012 In: Nascimento, E.P. ; Pena-Vega A. (2012) , a universidade passa por uma “ruptura com um ideário de instituição a serviço do bem comum, fundamentada na proposta de geração de conhecimento decente para uma vida prudente” (ibidem, p.113) e que, portanto, é urgente a necessidade de uma profunda reflexão no sentido de uma renovação

A assunção de um novo papel social exige das instituições de ensino superior atuação direta nos processos de desenvolvimento econômico, social e cultural brasileiro, a fim de conciliar o compromisso e a criatividade, e empreendedorismo e as inovações tecnológicas e pedagógicas com as necessidades das populações por ela atingidas (FRETE et. Al, 2012 In: NASCIMENTO; E.P., PENA-VEGA, 2012, p. 114).

Neste sentido, a obra “As Novas Dimensões da Universidade: Interdisciplinaridade, Sustentabilidade e Inserção Social” (NASCIMENTO; E.P.; PENA-VEGA, 2012) reúne a concepção de diversos autores sobre as potencialidades de transformação da educação universitária. Bursztyn (1999, 2004) *apud Idem* (2012) aponta desafios relacionados à falta de sintonia entre as inovações e as avaliações a que os cursos de graduação e pós-graduação são submetidos, demonstrando que este desafio é também de mudança de uma cultura educacional. Allen Repko (2007) *apud Idem* (2012) pressupõe a alteração do currículo para efetivo avanço na interdisciplinaridade, buscando favorecer a consideração de problemas complexos e foco em questões que não podem ser resolvidas no âmbito de uma disciplina. Klein (2004) *apud Idem* (2012) propõe diversas medidas favorecedoras da interdisciplinaridade, tais como: planejamento do ensino em grupos de professores; favorecimento de comunidades colaborativas de aprendizagem; cursos focados em problemas e/ou estudos de casos; atenção para a integração e síntese; aprendizado por meio de experiências práticas; valorização das perguntas; agrupamento de matérias.

Em “Benchmarking Internacional de Práticas Interdisciplinares: O Caso das Universidades”, (COSTA, H. A. e NASCIMENTO, E. P. , 2012 In: NASCIMENTO; E.P., PENA-VEGA, 2012) identificam práticas interdisciplinares internacionais, buscando caminhos de implementação na Universidade Federal de Tocantins (UFT). Ao analisar as experiências de quatro diferentes universidades internacionais, a pesquisa apontou fatores em comum adotados pelas mesmas, sendo estes: (1) a adoção da interdisciplinaridade enquanto princípio, bandeira e modo de ser, realizando uma efetiva divulgação da mesma; (2) a adoção de uma visão de longo prazo buscando uma mudança cultural; (3) o gestor como entusiasta, com habilidade em promover encontros e estabelecer alianças; (4) a adoção de mudanças pedagógicas profundas, metodológicas e estruturais; (5) a articulação do ensino, pesquisa e extensão com problemas em escala locais e globais. Em uma visão global, os autores do estudo apontam alguns aspectos a serem observados para a implementação da referida interdisciplinaridade, sendo estes: melhoria da comunicação, engajamento de lideranças, difusão da interdisciplinaridade, adequação de procedimentos de avaliação, mecanismos de incentivo e recompensa para ações interdisciplinares, atenção para a proporção professor/aluno, garantindo o trabalho em pequenos grupos; formação docente interdisciplinar; atenção e cuidado para os conflitos que invariavelmente acontecem neste tipo de transição.

A Universidade de Brasília (UNB) privilegia as diversidades étnica, cultural e econômica em seu corpo discente, utilizando para tanto ações de extensão universitária, democratização do ensino e permanência estudantil. Foi criado o Núcleo de Prática Jurídica, para difundir uma perspectiva do curso de Direito voltado à transformação social. A iniciativa propõe ainda a construção de uma política pública de acesso à justiça. O núcleo conta com a participação de estudantes de graduação, que são capacitados

através de uma abordagem interdisciplinar em pesquisas interativas com a sociedade, estudos de caso e condução de práticas de representação e petição (NASCIMENTO e PENA-VEGA, 2012).

Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), segundo os autores, há iniciativas que promovem a conexão da pesquisa com a extensão e o ensino. O Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares (Seampo) é uma unidade interdepartamental que atua por estágios, buscando integração entre saberes popular e acadêmico, e centrando o trabalho em problemas colocados pelos movimentos sociais. A Incubadora de Empreendimentos Solidários (Incubes) incentiva a organização e o exercício de empreendimentos solidários, considerando o exercício da ética, justiça e igualdade em trabalhos realizados com pequenos produtores rurais da várzea paraibana.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) constrói estratégias de cooperação institucional voltadas ao desenvolvimento da região. No “Projeto Manuelzão”, as ações de extensão integram meio ambiente, saúde e cidadania, fomentando núcleos mobilizadores locais e produzindo pesquisas que são suporte às ações. O Curso Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial (CIPMOI) oferece consultorias gratuitas a empresas públicas e privadas, permitindo aos estudantes da universidade assumirem funções de treinamento e liderança, numa perspectiva humanista e multidisciplinar (NASCIMENTO e PENA-VEGA, 2012).

Um grupo de docentes, estudantes e funcionários da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ / USP) construíram participativamente o documento intitulado “Programa Universitário de Educação Ambiental da ESALQ”, que viria a ser aprovado pela congregação da ESALQ no ano de 2013. A estrutura geral do documento contempla a temática da educação ambiental nas universidades, objetivos gerais e específicos do programa e quatro diretrizes, direcionadas à ambientalização das linhas de atuação essenciais do campus, a saber: ensino/aprendizagem, pesquisa, extensão e gestão. Na diretriz de “ambientalização do ensino/aprendizagem”, cabe destaque à necessidade de valorização do potencial educador ambientalista em diversas instâncias, incluindo as relações vivenciadas na sala de aula, a composição curricular, a vida estudantil universitária e a formação docente; a necessidade em favorecer que os estudantes possam assumir a responsabilidade por seus processos de aprendizagem e a necessidade em ampliar a capacidade de diálogo entre os docentes (PUEA, 2013).

Com relação à sala de aula, espera-se que esta seja um ambiente que possibilite a formação dos atores no aspecto que vai além da informação, considerando também a reflexão, o raciocínio, a comparação e a vivência prática. O incentivo do diálogo na sala de aula deve despertar interesse e envolvimento pelas questões sociais e ambientais. (PUEA, 2013, p.15).

Para a pesquisa, o documento ainda aponta a necessidade de adoção de uma postura de maior troca e diálogo entre o pesquisador e o universo de pesquisa. Sobre a extensão universitária, o documento destaca a necessidade em fortalecer esta dimensão adotando medidas de valorização e reconhecimento para os docentes extensionistas.

Há que se destacar ainda os esforços da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) para elaboração das propostas de reformulação do ensino superior brasileiro, buscando estratégias para melhorar a capacidade das universidades em propiciar a formação para a cidadania, baseada em valores éticos e cívicos, nos ensinos de graduação e pós-graduação. Estas propostas culminaram na elaboração do REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras), um programa do Governo Federal que buscou realizar tanto a ampliação física quanto a reestruturação pedagógica do Sistema Federal de Educação Superior, abrangendo diretrizes para aumento de matrículas, diversificação da graduação, mobilidade estudantil, articulação da educação superior com a educação básica e inclusão social. As diretrizes do REUNI enfatizam a formação de cidadãos críticos, capazes de contribuir para a solução de problemas complexos (XAVIER, 2014). Apesar do programa ter sofrido duras críticas dos movimentos estudantis, Almeida Filho (2008) acredita que o mesmo representa um “poderoso indutor de eficiência institucional e de qualificação pedagógica (ALMEIDA FILHO, 2008, p.192).

Por fim, cabe destaque à proposta de “Universidade Nova”, idealizada pelo Professor Naomar de Almeida Filho, atual reitor da Universidade Federal do Sul da Bahia e membro da ANDIFES. Esta proposta apresenta algumas similaridades ao REUNI, mas investiga de maneira ainda mais aprofundada os problemas da estrutura curricular universitária.

Para Xavier (2012), a proposta da Universidade Nova reconhece que a abordagem educadora disciplinar foi um importante alicerce para propiciar a produção de difusão de conhecimentos, mas que as novas exigências da contemporaneidade demonstram a necessidade em adotar novas concepções, tanto no plano político quanto no plano epistemológico. No plano epistemológico, é preciso superar o conhecimento disciplinar e se abrir para a Ecologia de Saberes, Conhecimento Pluriversitário (Santos, 2008), Saber Ambiental (Leff, 2001). No plano político, é preciso que a universidade não seja um aparelho de implementação do neoliberalismo, e sim um território de livre pensamento e de formação cidadã, com inclusão social, e resgate da missão institucional.

Almeida Filho (2008) explicita ainda que, para realizar uma reforma de fato, seria necessário buscar a resolução de diversas contradições do nosso modelo universitário brasileiro, situando a universidade em seu tempo histórico e recuperando sua contemporaneidade.

3.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este texto faz-se necessário, primeiramente, reiterar que o desafio da educação universitária para o fomento a uma cultura de interdisciplinaridade é, sobretudo no Brasil, muito grande. A história nos mostra que o modelo universitário brasileiro nasceu de fora para dentro, ou seja, não enunciou a problemática nacional de maneira central na finalidade de seu empreendimento. As tentativas que buscaram torná-lo mais adequado ao contexto nacional foram parcialmente suprimidas por governantes que não deram o devido valor a esta perspectiva de universidade. Mesmo com os avanços aparentes propiciados pela política universitária nos anos 2000, atualmente a situação parece ser de desmonte da universidade pública e submissão da educação universitária à lógica de mercado. O mesmo governo que criou o REUNI e fortaleceu as universidades federais de todo o país, abriu as portas do mercado privado de universidades financiando matrículas em instituições de ensino superior de qualidade questionável.

A busca pela formação da cidadania, a coesão social e o cumprimento dos cinco valores propostos por Marcovitch (1998) estão, aparentemente, cada vez mais ameaçados. A transformação do mundo em escala global impõe profundas alterações na estrutura interna das universidades, em um ritmo cada vez mais rápido, de modo que fica até mesmo complicado para todos da comunidade universitária acompanhar o significado profundo de medidas como a privatização dos serviços (limpeza, alimentação, administração), a redução do quadro de funcionários, a redução/limitação de espaços de convivência dos estudantes e o estabelecimento de parcerias público-privadas que comprometem sua autonomia.

A desvalorização da competência educadora no docente universitário também é evidente. Os casos de assédio processual, desvalorização da aula e desvalorização dos espaços de convivência e troca entre docentes e discentes demonstram que a competência da pesquisa produtivista continua sendo prioridade no meio universitário. Este clima desfavorável no ambiente de trabalho docente contribui para que o mesmo seja impedido de se empenhar em melhorar as suas aulas e incorporar fundamentos da pedagogia que sejam compatíveis com a emancipação dos sujeitos.

A extensão universitária, que poderia ser o principal canal de troca de conhecimentos, experiências e competências entre a universidade e sociedade, não é priorizada. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, presente tanto na Constituição Nacional quanto no Programa Nacional de Extensão Universitária demonstra que o Brasil avançou em sua normatização, porém isto ainda não é uma realidade na prática. A busca pela superação da concepção assistencialista da extensão representa um esforço pelo funcionamento da indissociabilidade.

Por fim, os exemplos apontados no item 3.6 demonstram a sobrevivência da luta, da resistência e do esforço para que a universidade possa se associar à interdisciplinaridade, à sustentabilidade e à vida, em sua diversidade. Graças ao esforço de atuação de poucos professores,

estudantes e funcionários em pequenos núcleos, a busca pela sustentabilidade universitária ainda é possível.

4. A EDUCAÇÃO DA ESALQ

A água, o sol e a terra

Existem com própria beleza.

As plantas silentes e sempre,

Sustêm o equilíbrio

Dos ciclos da natureza.

Plantar, criar e conservar.

A ESALQ existe p'ra ensinar;

Cumprindo missão vitoriosa.

(Hino da ESALQ - Zilmar Ziller Marcos)

4.1. Introdução

Neste capítulo, foram reunidas diversas informações e análises realizadas por autores que escreveram livros e teses sobre o ambiente educacional da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ). A seleção do conteúdo baseou-se na seguinte pergunta: quais particularidades da história dessa instituição podem auxiliar na compreensão sobre os limites e potencialidades para a criação de processos educadores voltados à formação de cidadãos comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis?

Sendo assim, o intuito não é realizar uma análise aprofundada sobre os componentes formalmente compreendidos como “ensino/aprendizagem”. A intenção maior é olhar para a história da ESALQ, buscando indícios que auxiliem na caracterização de seu ambiente naquilo que se refere aos processos educacionais que ocorrem no âmbito da sala de aula, atividades extracurriculares, vida social, etc.

No primeiro item, “concepção, histórico e atualidade”, é realizado um resgate histórico sobre como essa instituição foi concebida, baseado nos estudos de Malavolta (1970) e Molina (2016). É descrito o modo de operação da escola e a vida estudantil em seus primeiros anos, tendo Ferraz (1912) como referência. O item contempla informações sobre acontecimentos que se deram ao longo da história e sobre a criação de cada um dos cursos de graduação, bem como sua concepção de formação profissional, informação obtidas no próprio site institucional da ESALQ. Desta mesma fonte foram retiradas informações sobre sua estrutura atual de funcionamento e missão. Dados sobre o perfil do estudante esalqueano – gênero e escolaridade – foram obtidos na tese de Molina (2016).

No segundo item, “questão ambiental e ambiente educacional”, Sorrentino (1995) contribui com o histórico, limites e possibilidades da educação ambiental na ESALQ, e Leme (2016) analisa esse ambiente educacional para a construção de uma formação cidadã.

No terceiro item, “a anti-educação: ditadura e trote”, busca-se na tese de Molina (2016) a relação da ESALQ com a ditadura civil-militar (1964 – 1985) e com a “modernização conservadora” da agricultura. Por fim, busca-se em Almeida e Queda (2003) subsídio para descrever um pouco a cultura do trote na ESALQ.

4.2. Concepção, Histórico e Atualidade

A ESALQ foi idealizada por Luiz de Queiroz, um herdeiro de uma rica família rural de São Paulo. Para Molina (2016), a concepção da ESALQ representou um projeto educacional alternativo da sociedade paulista fomentado por grupos e associações burguesas, um deles liderado por Luiz de Queiroz. Estes grupos sofriam oposição de setores republicanos conservadores, "que eram contrários aos gastos públicos com escolas de agricultura, pois acreditavam que para plantar não era necessário estudar" (MOLINA, 2016, p. 411). Apesar dos embates realizados no processo de fundação da ESALQ, as forças "modernizantes" de Queiroz derrotaram os setores conservadores, que "não compreendiam a utilidade da educação e ciência para propiciar transformações dos meios de produção agrícolas, e aumentar os rendimentos da classe ruralista" (MOLINA, 2016, p.412).

Para Malavolta (1970), Queiroz ficou impressionado com o atraso da agricultura brasileira ao retornar da Europa, local onde ele havia estudado desde os oito anos de idade. Decidiu adquirir a fazenda “São João da Montanha” em Piracicaba, a 160 km de São Paulo, no ano de 1889, com o objetivo de nela fundar uma escola agrícola que contribuísse para impulsionar a agricultura no país (MALAVOLTA, 1970). Em 1892, essa fazenda foi concedida ao Estado para tal finalidade, mas somente em 1901 foi inaugurado o curso de agronomia na então chamada “Escola Prática de Agricultura Luiz de Queiroz”, no ano posterior à morte de seu idealizador.

Desde sua fundação até 1934, a ESALQ esteve ligada à Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo. Diversas personalidades históricas contribuíram materialmente para estruturar a escola, tais como Jorge Tibiriçá, Carlos Botelho, o Barão de Rezende, o Conselheiro Barbosa de Oliveira e o Senador Federal Dr. Gil Goulart. Deste modo, em 1907 já haviam sido construídas diversas estruturas, sendo estas: o Edifício Central, considerado um símbolo institucional até os dias de hoje; uma fazenda experimental, cuja finalidade era contribuir com as aulas práticas e auxiliar no custeio da escola; um posto zootécnico; oficinas de carpintaria, apiário, hortas, pomares e uma fábrica de queijos e manteiga.

Em seu espaço físico, ainda havia muitas florestas, que ocupavam 199 ha dos 319 ha da fazenda (FERRAZ, 1912).

Sobre a rotina dos primeiros anos da ESALQ, Ferraz (1912) descreve-a no livro “Piracicaba e sua História Agrícola”. No ano de 1912, a Escola tinha cerca de 170 estudantes, todos de Agronomia. O “curso regular” durava três anos, mas havia um ano de preparação para o chamado “curso preliminar”, que oferecia aos estudantes noções básicas de português, francês, geografia, história do Brasil, matemática e trabalhos práticos na fazenda. Havia exames de admissão para ingresso no curso preliminar somente para os estudantes que não fossem provenientes de “instituições de ensino reconhecidas”. O diretor da época era um norte americano, o Sr. Clinton de Witt Smith, que tinha uma grande experiência na administração de diversas fazendas nos Estados Unidos. O currículo do curso regular foi formado através de um estudo comparativo de diversos sistemas de ensino agrícola do mundo, portanto, foram adaptadas diversas práticas já implementadas em outros países à realidade e condições especiais do Brasil. (FERRAZ, 1912)

O funcionamento do curso era em regime de internato, ou seja, os estudantes moravam na escola, e só tinham permissão para frequentar a cidade aos finais de semana. Os trabalhos práticos compunham a rotina diária, e abrangiam 16 horas semanais alternando entre exercícios e experiências em laboratório, operações agrícolas, trabalho no posto zootécnico e leiteira, etc. Para o autor, a escola era “elementarmente teórica e fundamentalmente prática”, pois “na vida agrícola, deve-se julgar o homem mais pelo que ele é capaz de fazer do que pelo que ele mostra saber” (FERRAZ, 1912, p.62), enfatizando ainda que:

o estudante que se limitar, durante três annos ao cumprimento exclusivo de meros preceitos escolares de obter médias satisfactorias ou boas, sem o intuito de observar praticamente as cousas para seu próprio aproveitamento futuro, não poderá jamais ser effectivamente um bom agrônomo na verdadeira acepção da palavra. (FERRAZ, 1912, p.62).

A rotina dos estudantes começava logo cedo, às 6 horas, e o horário de silêncio era às 21 horas. Todos os dias havia um tempo reservado para a prática de esportes diversos, pois a educação física era bastante valorizada. Outra peculiaridade era a instrução militar obrigatória, que ocorria semanalmente, durante uma hora. Havia também um protótipo de centro acadêmico, o “Centro Agrícola Luiz de Queiroz”, que fora criado no ano de 1909. A entidade reunia os estudantes em diversas ações, sendo uma das mais expressivas a divulgação das atividades realizadas na ESALQ em uma revista chamada “O Solo”.

Nos anos que se sucederam, cabe destaque aos seguintes momentos históricos: no ano de 1925, pelo padrão de ensino e pela incipiente pesquisa agrícola, a ESALQ foi elevada ao nível universitário. Em 1931, há o recebimento de sua atual denominação: Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”. Em 1934, a ESALQ foi integrada à Universidade de São Paulo como unidade fundadora.(ESALQ, Site Institucional, 2017)

Em 1970, Eurípedes Malavolta escreve “ESALQ: Passado, Presente e Futuro”, e enfatiza as diversas contribuições desta escola ao longo dos seus então 69 anos, entre as quais o autor destaca: as descobertas de métodos de controle de doenças agrícolas que ameaçavam a soberania de importantes culturas agrícolas do Brasil (como a cana e o citrus); a modernização da indústria sucroalcooleira; o início da indústria de tratores; a difusão do uso de adubos minerais e o início dos estudos científicos sobre solos. Malavolta também enfatiza o crescimento significativo da ESALQ entre 1964 e 1970: crescimento de mais de 25% no número de estudantes de graduação; crescimento de cerca de 80% no número de projetos de pesquisa e crescimento de 600% do orçamento da instituição.(MALAVOLTA, 1970)

Em 1964 foi criado o Programa de Pós-Graduação da ESALQ, que será melhor contextualizado mais adiante. Com relação ao ensino, já em 1969 foi diagnosticada a necessidade de melhorar a metodologia das aulas, tornando-as mais dinâmicas e interativas. Com isso, muitas disciplinas foram reformuladas, usando técnicas de dinâmicas de grupos e aulas, na medida do possível, teórico-práticas em grupos de 25 alunos. A extensão era praticada na ESALQ, em cumprimento ao estatuto da USP, que já a considerava atribuição da universidade. Entre as atividades desenvolvidas, cabe destaque à realização de cursos e seminários de treinamento; atendimento a agricultores para a resolução de problemas; levantamento de solo para Prefeituras e distribuição de material geneticamente melhorado. (MALAVOLTA, 1970)

Em 1966 foi criado o Centro de Energia Nuclear na Agricultura (CENA), para desenvolvimento de tecnologia e métodos nucleares aplicados à pesquisa agrônômica, cuja missão ignora a extensão e ressalta a difusão: “difundir o conhecimento científico e tecnológico e contribuir, através da formação de recursos humanos, para melhoria da produção e da oferta de alimentos saudáveis, atuando em defesa do ambiente por meio de atividades de pesquisa e ensino” (CENA, Site Institucional, 2017)

Quanto aos cursos da ESALQ, a tabela abaixo apresenta seus respectivos anos de criação e a missão atual dos mesmos.

Tabela 1. Cursos da ESALQ. Fonte: Site da ESALQ

ANO	CURSO	MISSÃO / ATRIBUIÇÃO PROFISSIONAL ATUAL (2017)
-----	-------	---

1901	Agronomia Engenharia Agrônômica	ou	Atuar em todas as etapas do processo de produção agrícola, desde o planejamento até o processamento e a comercialização de produtos de origem animal e vegetal, respeitando o manejo e uso sustentável dos recursos naturais. É responsável pelo ensino, pesquisa, transferência de tecnologia e gerenciamento de atividades nas áreas de biotecnologia, agroindústria, engenharia de biosistemas e economia agrícola
1967	Economia Doméstica		Após o planejamento da Dra. Eva D. Wilson, da Ohio State University, em missão oficial na ESALQ. Para Malavolta (1970), dentre os três problemas sociais mais relevantes da zona rural brasileira (educação, saúde e nutrição), o objetivo deste curso era dar enfoque ao problema da desnutrição, buscando formar mulheres para o “desenvolvimento de sua capacidade de raciocínio independente para a tomada de decisão e solução de problemas (...) as atividades das licenciadas em ciências domésticas complementariam harmoniosamente as do engenheiro agrônomo dando às deste a dimensão social e humana” (Malavolta, 1970, p.8). O curso foi desativado no ano de 1991.
1972	Engenharia Florestal		Elaborar e executar projetos de reflorestamento para produção e colheita de madeira e recursos não madeireiros, transformando essas matérias-primas por meio de processos industriais, além de ser responsável pelo manejo sustentável de florestas naturais.
1998	Criação do curso de Ciências Econômicas		Desenvolver, de forma autônoma ou como integrante de uma entidade pública ou privada, atividades relacionadas ao planejamento econômico e financeiro, projeções, pesquisa e análise de investimentos, formulação de políticas públicas e organizacionais, prestação de serviços em consultoria, produção de laudos, orientação, supervisão e assistência econômica.
2001	Criação do curso de Ciências dos Alimentos		estudar integralmente o alimento sob todos os aspectos: a composição e a conservação da matéria-prima, a transformação na indústria, a comercialização no varejo e a chegada até a mesa do consumidor”
2002	Ciências Biológicas		“dedicar-se ao estudo da vida em vários níveis e aspectos para compreender a origem, evolução, estrutura, funcionamento e propagação dos organismos vivos, além das relações que esses mantêm entre si e com os fatores externos que compõem o local onde vivem”
2002	Gestão Ambiental		Ser “administrador do ambiente responsável por manter o equilíbrio entre a conservação dos recursos naturais e a produção econômica de bens e serviços. É o profissional que gerencia projetos ambientais (elaboração, desenvolvimento e coordenação), formula políticas para certificação ambiental, promove ações de conscientização e educação ambiental, e realiza estudos de impacto ambiental”
2013	Administração		Ser responsável pelo planejamento estratégico e gerenciamento das rotinas dos diversos tipos de organizações. É o profissional que elabora e realiza pareceres, projetos, estudos, auditorias e análises para o planejamento, controle e coordenação de atividades em áreas como a de administração geral, empreendedorismo, sustentabilidade, governança corporativa, estratégia, recursos humanos, sistemas de informações

Atualmente, a ESALQ é considerada um centro de excelência. Oferece 15 programas de pós-graduação, além de 2 programas interunidades e um programa interinstitucional. Conta com cerca de 2 mil estudantes de graduação de sete cursos diferentes, e com mil estudantes de pós-graduação. Desde que foi fundada, já formou mais de 14 mil profissionais em nível de graduação e mais de 8 mil pós-graduandos. Sua missão institucional é a seguinte:

Promover atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Ciências Agrárias, Ambientais, Biológicas e Sociais Aplicadas para a formação de profissionais com excelência e cidadania, reconhecidos nacional e internacionalmente, para atender às demandas da sociedade. (ESALQ, Site Institucional, 2017)

A Congregação é o órgão consultivo e deliberativo superior, constituída pelo Diretor, Vice-Diretor, Chefes de Departamento, Presidentes das Comissões Administrativas, representantes das categorias docente, discente (graduação e pós), servidores não docentes e ex-alunos. Além desta, outras instâncias compõem a administração da ESALQ: Diretoria, Comissões Administrativas (Graduação, Pesquisa, Pós-graduação e Cultura & Extensão).

A Escola é composta por 12 Departamentos e está localizada a cerca de 160 km de São Paulo, instalada em um belo *campus* universitário, composto por prédios históricos, parques, jardins e uma boa estrutura acadêmica e científica. O *campus* “Luiz de Queiroz” corresponde a uma área de 3825,4 hectares, contando com 4 Estações Experimentais. (ESALQ, Site Institucional, 2017)

Com relação ao perfil dos esalqueanos, a naturalidade dos ex-alunos de graduação é concentrada especialmente no Estado de São Paulo, e em menor número em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Região Sul. O grau de escolaridade dos genitores é 30 vezes superior em relação à média nacional, o que indica que eles apresentam elevada escolarização e capital cultural, facilitando o acesso à universidade. (MOLINA, 2016)

No plano geral, a 'Luiz de Queiroz' formou no decorrer de seus 115 anos uma gama de intelectuais orgânicos do ruralismo brasileiro, hegemonicamente formados por garotos brancos de origem 'burguesa', que passaram por um processo de formação institucional para propagar em fazendas, escolas, empresas, universidades, institutos de pesquisa, meios de comunicação a visão da agricultura dos esalqueanos, historicamente voltada para a aplicação do conhecimento agrônomo visando o aumento da produção de fazendas e agroindústrias. (MOLINA, 2016, p.414).

Com relação ao gênero, 89% dos estudantes da ESALQ entre 1901 e 2008 são homens, e a primeira mulher ingressante na graduação ocorreu somente em 1939.

A atuação profissional do esalqueano concentra-se na Região Centro-Sul, principalmente em São Paulo. O exercício profissional entre aqueles ingressaram na Esalq entre 1938 e 1987 é predominante nas áreas de vendas e gerenciamento, ligadas ao agronegócio. Em segundo lugar, está a atuação em universidades e pesquisa. (MOLINA, 2016)

De acordo com o site oficial da ESALQ:

Pesquisando, ensinando, divulgando tecnologia, fomentando novas técnicas, os profissionais qualificados e formados pela Escola dão resposta ao maior desafio enfrentado por uma universidade pública: ser mais útil à sociedade, fazer avançar o horizonte do conhecimento humano, colocando-o à disposição da sociedade, a serviço do homem. (ESALQ, Site Institucional, 2017)

4.3. A Questão Ambiental e o Ambiente Educacional na ESALQ/USP

Em sua tese de doutorado, Sorrentino (1995) realizou um estudo de caso em que descreveu e analisou ações ligadas à questão ambiental, procurando avaliar suas contribuições para a formação dos estudantes dos cursos de engenharia agrônômica e florestal, buscando ainda gerar subsídios para modificações curriculares, programáticas e metodológicas relacionadas à formação do estudante da ESALQ.

Para o autor, por muito tempo ideias ambientalistas e discursos relacionados a práticas de agricultura alternativa foram alvo de estranhamento e rejeição na ESALQ. A incorporação da dimensão ambiental na instituição não teve um início claro; começou em locais diferentes e por motivos diferentes. Na década de 1970, alguns docentes começaram a incorporar um discurso ambiental e ecológico, mas ainda havia muita resistência. Próximo à década de 1990, a questão ambiental passou a compor o discurso de diretores, chefes de departamento, produção pesquisante, projetos de extensão e disciplinas. Tornou-se aparentemente consensual a necessidade de formar profissionais capacitados a diminuir os impactos da agricultura no meio ambiente, contribuindo para o chamado “desenvolvimento sustentável”. Para Sorrentino (1995), há na ESALQ uma tensão presente nos diálogos que apontam para a incoerência de posturas individuais e institucionais, porém, a agitação em torno desta questão representou um avanço.

Sorrentino (1995) fez uma descrição sobre o surgimento de diversos espaços de diálogos sobre a questão ambiental. Dentre os descritos, alguns permanecem na ativa até hoje, como a “Semana de Reflexão do Curso de Engenharia Florestal”, o “NACESALQ” (substituído posteriormente pelo NACEPTECA – Núcleo de Apoio às Atividades de Cultura e Extensão do Programa Temático de Educação e Conservação Ambiental) e a Oca (Laboratório de Política e Educação Ambiental). Outros, menos institucionalizados, tiveram um curto período de duração, como é o caso do “Grupo de Assuntos do Ambiente”, o “Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Sócio Ecológico” e o “Centro de Estudos em Eco Desenvolvimento”. O autor considera que tais espaços,

por não estarem estigmatizados como pertencentes a um dos polos de antigas tensões, estão possibilitando adesões mais diversificadas e parecem ser importantes para a fertilização mútua de ideias, ideais e práticas cotidianas em sala de aula, pesquisas, publicações e demais atividades de extensão e na vida pessoal (SORRENTINO, 1995, p.219)

Uma questão diagnosticada neste estudo foi que a vinculação de muitas pessoas à questão ambiental na ESALQ ocorre através de atividades de extensão, fato ressaltado por professores, estudantes e funcionários entrevistados na pesquisa. Foi detectado que boa parte dos grupos de extensão da ESALQ se referenciam por questões ambientais, e colaboram para provocar nos estudantes a consciência de que podem contribuir para melhorar a qualidade de vida na sociedade como um todo. Deste modo, uma das conclusões deste estudo foi que:

Os grupos de estudantes que desenvolvem atividades de extensão universitária merecem estudos mais detalhados sobre sua relevância na formação de universitários e seu potencial para contribuir na realização de objetivos de ensino, pesquisa e extensão da Universidade. (SORRENTINO, 1995, p. 216)

Assim como os grupos de extensão, a criação e fortalecimento de Núcleos interdisciplinares de apoio à integração entre ensino, pesquisa e extensão, como é o caso do NACESALQ, representa um ganho relacionado ao desenvolvimento de estratégias para captação de recursos voltados à incorporação da dimensão socioambiental. Sorrentino (1995) destaca a relevância da existência de recursos públicos e privados, além de políticas públicas nacionais e internacionais para apoiar seu desenvolvimento.

O autor diagnosticou o aumento das disciplinas com conteúdo voltado ao atendimento da demanda ambiental, que contribuíram para consolidar esta dimensão institucionalmente. Porém, com isso há o perigo de que os docentes de outras disciplinas não incorporem a dimensão ambiental por entenderem que suas aulas não são o espaço para isto. Sorrentino (1995) considera que a questão

ambiental deve ser compreendida enquanto um eixo transversal, e que a ambientalização das disciplinas não corresponde somente à incorporação de conteúdo, mas também pela adoção de métodos de ensino compatíveis com a emancipação, autonomia e democracia.

Por fim, o autor aponta para a necessidade de reformulações de programas de disciplinas, currículo e valorização da extensão. Para tanto, o mesmo considera importante a elaboração de políticas institucionais que estimulem a adesão de práticas pedagógicas, linhas de pesquisa e comunicação universidade/sociedade, e de cada indivíduo a esta perspectiva. Há também a sugestão de que seja realizado um amplo diagnóstico que avalie a percepção da comunidade esalqueana sobre a questão ambiental

Cabe ainda destacar alguns eventos que marcaram o processo de incorporação da dimensão socioambiental na ESALQ, mas que ocorreram após a publicação da tese de Sorrentino (1995) e que, portanto, não foram contemplados neste material.

Em 2002, a ESALQ foi autuada pelo Ministério Público Estadual com um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC de protocolo número 120/2002 In ESALQ, Plano Diretor Socioambiental, 2009), exigindo da instituição a tomada de providências para a recuperação das áreas de preservação permanente do *campus* “Luiz de Queiroz”. Desta demanda, nasceu o Grupo de Adequação Ambiental da ESALQ (GADE), grupo de extensão formado por estudantes, que até hoje realiza a implantação e manutenção de reflorestamentos no *campus*. (ESALQ, Plano Diretor Socioambiental, 2009)

No ano de 2005, um grupo de estudantes, funcionários e professores iniciaram a construção do “Plano Diretor Socioambiental do Campus Luiz de Queiroz”. Foram quatro anos de trabalhos até a sua implementação, em 2009. Os trabalhos foram divididos em seis linhas temáticas, sendo que cada linha era coordenada por um grupo de trabalho (GT). Estas linhas eram: água, percepção e educação ambiental; normatização ambiental e certificação, fauna, resíduos e emissão de carbono. Cada GT realizou trabalhos em três etapas: diagnóstico da situação socioambiental do *campus*, definição das diretrizes e elaboração do plano de gestão. Para o coordenador do Plano, Prof. Miguel Cooper, a iniciativa foi bem sucedida em envolver um grande número de pessoas da ESALQ em todo processo, que se mostrou participativo, democrático e educativo (Plano Diretor Socioambiental da ESALQ, 2009).

Em 2010, iniciou-se a construção do Programa Universitário de Educação Ambiental (PUEA), uma política institucional que buscou facilitar a incorporação da dimensão ambiental em todas as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão do *campus*. O documento foi aprovado pela Congregação da ESALQ em 2013 (Programa Universitário de Educação Ambiental, 2013).

Em 2016, em sua dissertação de mestrado intitulada “Universidade: limites e potencialidades no ambiente educacional de uma instituição pública de educação superior no interior do Estado de São Paulo” a pesquisadora Luciana Leme busca, além de “contribuir para a análise e compreensão dos

limites e potencialidades do ambiente educacional da uma instituição pública de educação superior na formação cidadã e de uma cultura de procedimentos democráticos” (LEME, 2016, p.25), identificar discursos recorrentes sobre dicotomias, hierarquias, dominação e poder presentes nesta instituição. Sua metodologia incluiu a realização de grupos focais com estudantes pertencentes a três agrupamentos estudantis distintos: o Núcleo de Agroecologia Nheegatu; estudantes e professores do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias; e estudantes que compõem um grupo de estudos sobre diversidade de gênero, democracia e pluralismo no campus.

Entre os fatores considerados “positivos” (de apoio) existentes nesse ambiente educacional que a autora pôde diagnosticar, foi destacada a grande quantidade, qualidade e infraestrutura dos grupos de extensão da ESALQ em comparação com outras universidades. Também foi destacado que há nesta universidade processos de ensino-aprendizagem que contribuem com o desenvolvimento de sujeitos para a construção do respeito mútuo e participação. Alguns estudantes entrevistados relataram que muitos docentes tem uma preocupação legítima com o processo de construção do conhecimento em suas aulas, e não ficam somente na transmissão de informações.

Entre os fatores considerados “negativos” (restritivos), as falas recorrentes apontaram para os jogos relacionais que se estabelecem em função de distintas percepções acerca do ambiente educacional; as dinâmicas cotidianas de poder e autoritarismo (cultura educacional e formação docente); rigidez da grade curricular do curso de agronomia; problemas com a manutenção do espaço físico da instituição; o assédio exercido por estudantes das repúblicas em estudantes ingressantes da graduação; o trote. Muitos estudantes se queixaram do excesso de conteúdo e a falta de interação entre professores e estudantes. Outros se queixaram, ainda, sobre a falta de compromisso docente com o processo das aulas, e que basta comparecer, decorar os slides e tirar nota para passar nas disciplinas.

Leme (2016) também investigou os discursos recorrentes sobre as dicotomias, dominação e poder na ESALQ, e chegou à identificação das seguintes dicotomias: educação X política (segundo os entrevistados, temas polêmicos ou políticos tendem a ser pouco abordados); professor X pesquisador (o papel de pesquisador tende a ser mais valorizado); vida em república X vida acadêmica (experiências e percepções); empresas privadas X universidade pública (o poder que as empresas privadas exercem na formação); hierarquia X segregação (hierarquias na relação entre professor e aluno e no âmbito burocrático); o poder do “produtivismo” na universidade e distintas formas de assédio moral.

Nas “considerações finais”, a autora enfatizou duas limitações relevantes que merecem continuidade em suas investigações:

há indícios que docentes, graduados e pós graduados nesta instituição tendem a reproduzir a mesma cultura vivida há décadas neste ambiente educacional, propiciando um viés cultural formativo para os discentes; há indícios que o trote ou qualquer outro

tipo de relação de poder e hierarquia estabelecidas entre discentes parecem emergir como um sintoma das relações humanas disfuncionais no processo de ensino e aprendizagem, no âmbito interno e externo à sala de aula (LEME, 2017, p. 145)

4.4. A Anti-Educação: Ditadura e Trote

Os dois referenciais teóricos que embasam este item são, de certo modo, materiais de denúncia sobre questões que marcaram a história da ESALQ e que, de algum modo, se fazem presentes atualmente em sua cultura institucional.

Em 2016, Rodrigo S. Molina defendeu sua tese de doutorado, cujo título é "Ditadura, Agricultura e Educação: A ESALQ/USP e a Modernização Conservadora do Campo Brasileiro (1964 a 1985)". Neste material, o autor realiza uma pesquisa histórica sobre a ESALQ desde a sua fundação, porém com foco no período correspondente à ditadura civil-militar. Utiliza fontes de pesquisa primárias (jornais, dossiês, revistas, cartas, atas, etc.), e inclui a realização de entrevistas e questionários.

Bem antes disso, no ano de 2003, os professores da ESALQ Antonio R. de Almeida Jr. e Oriowaldo Queda escreveram o livro "Trota e Instituições Trotaistas" (2003), buscando fornecer subsídios à compreensão sobre a violência praticada por jovens universitários, bem como as dinâmicas da instituição que alimentem tal violência. Este material ficou extremamente conhecido tanto no meio acadêmico quanto na mídia, gerando repercussões polêmicas e variadas, sobretudo para as pessoas que defendem o trota.

Mas por que estes dois materiais compõem uma "anti-educação"? Por que resgatar estas questões antes de iniciar um estudo de caso sobre um grupo de extensão da ESALQ? O que o trota tem a ver com a ditadura militar?

Os dois primeiros capítulos traçaram uma visão de ciência, universidade e educação desejável para a formulação do que esta pesquisa está chamando de "nova universidade". Este item resgata o trota e a ditadura da história da ESALQ como um exemplo de anti-tese educacional. Ou seja, representa indícios daquilo que deveria se transformar dentro da ESALQ, na perspectiva desta pesquisa.

4.4.1. O Período da Ditadura na ESALQ

Para Molina (2016), num contexto de extrema tensão entre o Ocidente capitalista liderado pelos EUA e o Oriente comunista liderado pela URSS, e ainda com a Revolução Cubana (1959), o governo dos EUA aumentou sua preocupação com a influência do comunismo nas Américas, aliando-se à elite retrógrada brasileira que, juntos, passaram a apoiar uma propaganda anticomunista no Brasil,

relacionando o comunismo ao ateísmo, ditadura e destruição da família brasileira. Ameaça que somente uma intervenção restauradora da ordem poderia dar solução. Neste contexto, em 1961, técnicos estadunidenses passaram a visitar a ESALQ frequentemente para reuniões com o diretor, buscando favorecer a modernização capitalista no campo brasileiro.

funcionários do Departamento de Agricultura dos Estados Unidos (U.S.D.A.), a embaixada e representação consular dos EUA e fundações privadas, como a Rockefeller e a Ford, já estavam articulando uma série de acordos e alianças para a área de Ciências Agrícolas e educação rural com os esalqueanos(...) a embaixada dos EUA também procurou atrair os estudantes, convidando o Centro Acadêmico Luiz de Queiroz (CALQ) para diversas atividades, como uma conversa reservada em um jantar no hotel mais luxuoso da cidade (MOLINA, 2016, p.416).

O Presidente brasileiro na época, João Goulart, era um grande proprietário de terras, e pretendia realizar a “modernização capitalista” no campo por meio de uma reforma agrária e um conjunto de alterações denominadas “reformas de base”, que nada tinham de socialistas, mas que descontentava os interesses do imperialismo norte-americano, de latifundiários e da burguesia comercial, pois tinha um cunho nacionalista e protecionista que limitava a transferência de capital para o estrangeiro e combatia a velha estrutura econômica baseada na exportação e na dependência.

O golpe civil-militar aconteceu no ano de 1964, mesmo ano em que foi criado o Programa de Pós-Graduação da ESALQ, antecipando diversos dispositivos legais que foram implementados na reforma universitária de 1968. Inspirado no sistema estadunidense, o programa buscou “considerar exigências quantitativamente maiores para o preparo de docentes e pesquisadores pelos países para garantir seu desenvolvimento” (MALAVOLTA, 1970, p.9). Partindo do pressuposto que o desenvolvimento tecnológico é requisito básico para o desenvolvimento agrícola, a pesquisa da ESALQ buscou contribuir para a maximização de três tipos de produtividade: da cadeia solo/planta/animal; do trabalho e do capital. Deste modo, seria possível viabilizar com maior eficiência os papéis clássicos da agricultura: o fornecimento de fibras e alimentos, fornecimento de matéria-prima para a indústria e fornecimento de excedentes exportáveis. (MALAVOLTA, 1970).

A pesquisa da ESALQ era financiada não apenas por agências brasileiras, como o CNPq, a Capes e a Fapesp, mas também por instituições privadas do exterior, tais como a Fundação Rockefeller, a Ford, o Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas, a Organização dos Estados Americanos e a Agência Internacional de Energia Atômica. O autor dá destaque a uma doação inicial expressiva recebida da Fundação Rockefeller, “a quem a ESALQ tanto deve” (MALAVOLTA, 1970, p.10), para a instalação e oferecimento do Programa.

Para Molina, o projeto militar para a agricultura, protagonizado pela ESALQ, favoreceu o que Gramsci chama de "modernização conservadora" ou "revolução passiva", ou seja, é o desenvolvimento de diversas formas de inovação e tecnologia que misturam o avanço capitalista e a conservação/manutenção de estruturas sociais arcaicas e sectárias. Na prática, este projeto converge com as particularidades do capitalismo brasileiro que desde sempre operaram em nossa história: a exploração de recursos naturais; o latifúndio; a destruição do meio ambiente; a exploração da mão de obra braçal; e a economia voltada para o mercado externo. Em síntese, a produção de um sistema capitalista "periférico, submisso e dependente" em relação às metrópoles imperialistas. (MOLINA, 2016, p. 37).

Neste cenário, Molina considera que a ESALQ foi maioritariamente controlada por intelectuais compactuados com o setor ruralista e oligárquico da classe dominante, e que seus respectivos dirigentes atuaram na defesa da agroindústria e do beneficiamento de produtos primários, tais como a cana-de-açúcar, soja e café.

A instituição trabalhou para atender aos interesses das classes dominantes, especialmente sua fração ruralista paulista, formando agrônomos e produzindo ciência diretamente ligada aos interesses da propriedade privada, que no Brasil sempre foi articulada às oligarquias ligadas à propriedade da terra (...) hoje a escola está mais alinhada às determinações da financeirização da economia (...), da internacionalização desigual e o agronegócio multinacional, (MOLINA, 2016, P.412)

Molina finaliza seu trabalho ressaltando a importância centenária desta “instituição estatal, gratuita e de qualidade, reconhecida internacionalmente por suas pesquisas” (MOLINA, 2016, P.431), porém, alerta para o fato de que “uma universidade verdadeiramente pública, além de estar aberta para o ingresso de toda a população, deveria produzir conhecimento científico que beneficiasse toda a sociedade, ou melhor, que atendesse aos interesses do conjunto do povo brasileiro” (MOLINA, 2016, p.431).

4.4.2. Sobre o Trote na ESALQ

O livro começa com um capítulo denominado “Trote Universitário e Instituições Trotistas”, em que os autores analisam o fenômeno do trote de maneira geral, sem especificidade na ESALQ. Os autores compreendem que o trote é uma técnica de controle social, cuja finalidade é fixar determinadas formas de cultura acadêmica. Cultura esta que passa pela autocongratulação, pelo “endeusamento” da instituição e pelo tecnicismo (ou ausência de reflexões socioambientais).

As instituições trotistas costumam ter uma visão da educação superior como mera capacitação técnica, sem maiores preocupações com uma capacitação para a cidadania e para o convívio social. Nestas instituições, em geral, as questões sociais são afastadas dos currículos, comprometendo a capacidade crítica dos alunos. (ALMEIDA e QUEDA, 2003, p.26)

No segundo capítulo, “Pequeno Bestiário Trotista Esalqueano”, os autores descrevem diversas práticas trotistas realizadas na ESALQ, com dados coletados em atividades propostas em sala de aula, conversas, entrevistas e documentos. Cabe aqui destacar algumas destas práticas que, ao nosso ver, são extremamente didáticas para compreender simbolicamente a perpetuação da opressão de classe, etnia, gênero e orientação sexual presente nesta cultura.

Uma das práticas trotistas mais amplamente difundidas e internalizadas na tradição da ESALQ é a distribuição de um grande e desconfortável chapéu de palha para os estudantes ingressantes, que devem usá-lo durante os primeiros meses após o ingresso. Almeida e Queda (2003) compreendem que:

o chapéu é uma forma de marcar negativamente aquele que entra na ESALQ, dando-lhe não a condição de engenheiro, mas a de simples trabalhador rural. Assim, podemos pensar que, na utilização do chapéu, expressa-se um preconceito de classe. Um preconceito contra aqueles que são responsáveis pelo trabalho braçal em atividades agrícolas (ALMEIDA e QUEDA, 2003, p.51)

Um outro procedimento recorrente é a forma que um ingressante (popularmente chamado de “bixo”) se apresenta para um veterano (popularmente chamado de “doutor”). O ingressante deve colocar-se de joelhos e utilizar uma série de adjetivos pejorativos para se auto-referenciar antes de dizer seu apelido⁵. Depois, deve utilizar uma série de adjetivos considerados positivos para referenciar seu “doutor”. Esta cena remonta a uma realidade típica do campo brasileiro, em que o homem simples é submetido aos valores do homem urbano, o “doutor”.

Uma outra prática trotista que legitima a ausência de criticidade e aceitação passiva da opressão é o chamado “mandamento dos bixos”. São três mandamentos constantemente invocados: “bixo não acha nada; doutor nunca foi bixo; bixo nunca será doutor”. Há também muitos indícios de opressão de gênero: o ingressante que gosta e aceita passivamente sua opressão é apelidado de “bixo biscate”. Há indícios de opressão de etnia: os “bixos” são libertados do trote intensivo no dia 13 de maio, em referência à data da abolição dos escravos. Há indícios de opressão à natureza:

⁵ “O apelido é uma marca, às vezes indelével, que o aluno receberá dos trotistas ao chegar na universidade (...) tem como fontes inspiradoras os preconceitos raciais, comportamentais, de gênero, etc.(...)mesmo alunos contrários ao trote acabam aceitando seus apelidos” (Almeida e Queda, 2003, p.44)

pergunta-se ao ingressante se ele ‘se amarra num verde’. Pretende-se, com esta provocação, que o aluno se posicione em relação à questão ambiental ou sobre seu apreço à natureza. Se ele disser que se amarra num verde, ele será, em seguida, amarrado a um tronco de árvore. Ou seja, na visão do trotista, quem valoriza a preservação da natureza deve ser punido. Amarrar alguém a um tronco remete-nos novamente à escravidão (ALMEIDA e QUEDA, 2003, p.66)

Por fim, os autores consideram que a cultura trotista não é somente relativa aos alunos, mas pertencente à instituição (mesmo porque, muitos professores e dirigentes da ESALQ se formaram na mesma, e participaram ativamente do trote), que beneficia-se desta cultura de autocongratulação, buscando “manter o trote na dose justa para obter a reprodução desta cultura e, ao mesmo tempo, evitar que o trote degenere em violências que venham ao conhecimento público” (ALMEIDA e QUEDA, p. 31).

4.5. Considerações Finais

Segue na discussão a interpretação de algumas considerações da literatura, bem como a busca por responder a pergunta de pesquisa explicitada no início deste capítulo, através dos seguintes tópicos

- A história do Brasil nos mostra que há uma aristocracia agrária que é excessivamente fechada às transformações que possam beneficiar a sociedade como um todo (transformações que podem, eventualmente, fazê-la perder alguns privilégios), mesmo que estas transformações sejam essencialmente capitalistas. Esta elite foi resistente à criação da inovadora ESALQ (para a época), apesar de ter se beneficiado da mesma posteriormente. Ainda é resistente à realização da reforma agrária, que poderia ter beneficiado a indústria e tirado o Brasil da condição de “celeiro do mundo”. Apoiou dois Golpes de Estado (1964 e 2016). Sendo assim, como é possível haver espaço para formar cidadãos comprometidos com sociedades sustentáveis na maior escola de agronomia do Brasil?

- Os anos iniciais da ESALQ demonstram que, apesar do viés elitista, disciplinar e pouco preocupado com a dimensão socioambiental, a Escola formava estudantes a partir do trabalho prático (FERRAZ, 1912). Havia a compreensão de que um bom agrônomo não é formado somente assistindo aulas. Atualmente, o aumento do número de estudantes e a baixa prioridade para a extensão universitária são alguns dos gargalos para que o agrônomo esalqueano possa se formar um profissional capacitado.

- A história da ESALQ demonstra diversos casos de influência estadunidense. O diretor da ESALQ em 1912 era estadunidense (FERRAZ, 1912), assim como a criadora do curso de Economia Doméstica (MALAVOLTA, 1970). No período da ditadura, os estadunidenses estiveram fortemente

presentes na ESALQ fomentando suas tecnologias para agronegócio (MOLINA, 2016). No capítulo 3, foi explicitado como as iniciativas de criação de universidades legitimamente comprometidas com a realidade brasileira foram reprimidas pelas ditaduras. Se queremos formar cidadãos, precisamos superar a dependência sociocultural e econômica dos países centrais e olhar para o Brasil.

- Para formar cidadãos comprometidos com sociedades sustentáveis, é preciso superar a lógica da modernização conservadora, acusada por Molina (2016), tanto no campo brasileiro quanto na educação. Ferramentas tecnológicas não são, por si só, suficientes para resolver a problemática socioambiental. Tecnologia à serviço de quem? Computadores, laboratórios e recursos audiovisuais não fazem, por si só, uma boa aula. Transgênicos, pesticidas, tratores não fazem, por si só, uma boa agricultura. Se os privilégios da classe dominante nunca forem questionados, seremos sempre reféns de uma modernização conservadora.

- A questão ambiental foi, por muito tempo, desprezada, não só na ESALQ mas no mundo todo. Isto fica evidente na abordagem de Malavolta (1970) sobre o que ele considerava ser o objetivo da ESALQ. Se confirma com a pesquisa de Sorrentino (1995), que demonstra como esta questão só passou a ser considerada importante em meados de 1990. A abordagem ambiental avançou, e muito, nas normatizações, grades curriculares e discurso dos professores e dirigentes. Porém, é necessário que a cultura da instituição interiorize o combate à cultura de exploração social, cultura do trote, monocultura e abuso de poder.

- A pesquisa de Sorrentino (1995) nos mostra que a questão ambiental avançou na ESALQ enquanto “área de estudo”. Porém, para que esta seja de fato interiorizada, é preciso que seja visualizada de maneira transdisciplinar, que seja incorporada nos trabalhos práticos realizados em parceria com a comunidade externa.

- A pesquisa de Sorrentino (1995) aponta, mas uma vez, (complementando as reflexões iniciadas no capítulo 3), que a extensão universitária é uma via efetiva para valorizar tanto a dimensão socioambiental quanto a formação profissional e a interconexão entre ensino e pesquisa.

- A pesquisa de Leme (2016) mostrou que a ESALQ tem diversos pontos favoráveis e positivos como: a diversidade de grupos de extensão universitária e a preocupação de diversos educadores com o processo de construção do conhecimento. Porém, os fatores restritivos não são poucos, e cabe destaque à tendência ao abuso de poder pelos integrantes do ambiente educacional em questão.

- Almeida e Queda (2003) estudaram especificamente a cultura do trote presente na ESALQ. Entendemos esta cultura como um desdobramento do autoritarismo acusado por Leme (2016). Cultura esta que vai muito além da prática trotista efetivamente implementada pelo estudante esalqueano, mas que estende-se às relações humanas de maneira geral: entre dirigente e não dirigente; entre professor e estudante; entre aluno e ex-aluno. A cultura do trote reforça o machismo, a homofobia e a opressão à natureza.

5. O CASO DO PROGRAMA PONTE

Como é que faz pra lavar a roupa?
Vai na fonte, vai na fonte
Como é que faz pra raiar o dia?
No horizonte, no horizonte
Este lugar é uma maravilha
Mas como é que faz pra sair da ilha?
Pela ponte, pela ponte
Como é que faz pra sair da ilha?
Pela ponte, pela ponte
A ponte não é de concreto, não é de ferro, não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento
A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento
(Música: A Ponte. Artista: Lenine)

5.1. INTRODUÇÃO

O caminho percorrido por esta dissertação ao longo dos capítulos anteriores buscou se aproximar aos poucos do caso em questão, que dá o título a este trabalho, o Programa Ponte. O Ponte é um grupo de educação ambiental, ligado a uma universidade, a ESALQ/USP, no Brasil. A contextualização de cada dimensão da inserção do Ponte foi útil, ao meu ver, não somente para que pudéssemos delinear adequadamente o contexto deste grupo, mas também para nos apropriarmos da dimensão global desta pesquisa, possibilitando uma reflexão que não se esgota nesta dissertação.

O objetivo geral desta dissertação, “contribuir para o entendimento sobre os limites e possibilidades da Universidade em apoiar uma educação voltada à formação de estudantes universitários comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis” sinaliza o horizonte da pesquisa. O primeiro objetivo específico, “realizar um estudo sobre o caso do Programa Ponte, buscando indícios no modo de organização deste grupo que apontem para a formulação de um novo modelo de universidade, capaz de enfrentar a crise socioambiental” partiu da percepção de que algumas especificidades e características do caso em questão poderiam associar-se à busca presente

no objetivo geral, e que, portanto, convém mapear, discutir e relacionar tais características com o referencial teórico. O terceiro objetivo, “relacionar a dimensão global da crise socioambiental e distintas mudanças paradigmáticas com o contexto local da atuação do Programa Ponte”, representa a síntese da dialética realizada entre os dois primeiros objetivos.

Sendo assim, este capítulo 5, “O Caso do Programa Ponte” pretende, inicialmente, apresentar o leitor ao Programa Ponte (como é o Ponte?), para tornar adequada a compreensão sobre tipo de aprendizado que é vivenciado no Ponte pelo sujeito universitário (o que o estudante busca e o que leva do Ponte?) e, finalmente, sintetizar os principais insights, análises e percepções desta pesquisa, relacionando-os com o referencial teórico (qual é a contribuição do Programa Ponte para uma nova universidade?). Nesta etapa, busquei realizar uma triangulação de informações provenientes do referencial teórico, dos dados da pesquisa e das minhas próprias conclusões.

5.2. COMO É O PONTE?

A busca por descrever “como é o Ponte” partiu, como já mencionado no Capítulo 1, de uma análise de documentos e registros internos e externos do Programa, além de trechos das entrevistas semiestruturadas e memórias do próprio pesquisador. A apresentação se deu de maneira realmente descritiva, buscando favorecer a exploração do contexto da formação do estudante universitário de ensino superior, que é o foco da pesquisa. Foram agrupadas informações relacionadas à história e identidade do Ponte: sua criação, suas fases, seus projetos, seus objetivos e o perfil de seus participantes. Foi também importante conhecer quais são as fontes de alimentação e sustentação do programa, ou seja, conhecer como são os seus recursos: o espaço físico, os materiais de uso permanente e o capital que entra para viabilizar as atividades. Além disso, saber como o grupo opera, como é sua organicidade, regras e acordos coletivos, ou seja, como são os processos. Finalmente, compreender como os membros do grupo se relacionam entre si e, mais do que isso, como o grupo se associa com outros grupos e/ou pessoas para desenvolver sua missão, ou seja, como são suas relações.

Certamente, o enfoque dado a esta descrição não abrange todas as características de todas as fases do Programa, porém, dá sustentação à perspectiva de análise do pesquisador, certamente influenciada por sua vivência e experiência como coordenador técnico do Programa.

Sendo assim, segue abaixo o desenvolvimento de cada uma destas categorias. No apêndice B, encontra-se disponível um quadro de projetos do Ponte, que fornece maiores informações sobre os dados de cada projeto e a alteração do objetivo geral do grupo ao longo destes dez anos de existência.

5.2.1. Resgate Histórico

O Programa Ponte nasceu da vontade de alguns alunos da ESALQ. Estes alunos tiveram tanto o mérito quanto o privilégio de estar cursando a nossa graduação, e perceberam que muitas das nossas instalações e capacidades que temos aqui poderiam servir também ao ensino médio. Procuraram-me com a ideia de realizar alguma atividade que oferecesse os espaços que temos aqui, a nossa capacidade de ensino e as nossas instalações de laboratório para um tipo de atividade de extensão, um trabalho em conjunto com as escolas públicas do município. (Ponte, Video Institucional, 2016).

Supervisor: Quando o Programa Ponte foi criado, não teve necessariamente o propósito de ser um grupo estruturado dentro da pedagogia, por exemplo. Penso que o Ponte nasceu de uma forma bem pragmática. Partiu da vontade de um grupo de estudantes que estavam buscando um espaço de ação, com um pouco de empreendedorismo, para trazer uma mensagem de interesse social mais amplo, mas esses alunos não enxergavam os instrumentos

Um dos supervisores, que foi um dos fundadores, destacou tanto no vídeo institucional quanto na entrevista, aspectos distintos sobre sua criação: a disponibilização da estrutura da universidade; a extensão universitária, o pragmatismo e o empreendedorismo. Deste modo, o Ponte nasceu para contribuir com a educação pública através da criação de uma ponte entre escola e universidade. Esta “ponte” também é uma ponte entre as engenharias e a biologia através da ação e conhecimento humano, como se percebe no logotipo.

Figura 2. Logotipo do Programa Ponte

Um dos monitores(a) que atuou no início do programa relatou a sua percepção da identidade do Ponte nesta fase. Para ele, ao ser criado, o grupo tinha uma visão essencialmente técnica. Além disso, uma das principais preocupações era apresentar a ESALQ para os estudantes das escolas.

Monitor(a): A visão era fazer a ponte entre o ensino médio e a universidade, uma visão bem engenheira. Na própria apresentação do Ponte para o processo seletivo, a principal justificativa era que o grupo existe para incentivar os estudantes a conhecerem a ESALQ, prestar vestibular, pois muitos não sabem que a universidade é gratuita e pública. O objetivo principal era trazê-los para a ESALQ, mostrar que ela existe.

O professor e os outros idealizadores viabilizaram a criação deste grupo através da concorrência a um edital FINEP⁶ para desenvolvimento de competências relacionadas às engenharias nas escolas. Na redação deste projeto, as principais preocupações eram de ordem bem pragmática: “*o que o edital pede? Como atendemos? Como construímos uma rede interna para isso?*” (Programa Ponte, Ata do 3º Conselho Gestor, 2010). A equipe foi contemplada com o recurso através do projeto denominado formalmente de “Ensino Médio, Engenharia e Meio Ambiente”, apelidado posteriormente de “FINEP 1”, que adotou o nome fantasia de “Projeto Ponte”. Sendo assim, o objetivo principal deste projeto também era o objetivo geral do grupo, a saber:

Promover a troca de experiências e a interação entre o conhecimento produzido na USP/ESALQ e os conteúdos do Ensino Médio, por meio de vivências concretas que tenham como eixo transversal o meio ambiente, visando despertar nos estudantes de Ensino Médio o interesse e a compreensão sobre o papel da Engenharia na resolução de problemas socioambientais na sociedade contemporânea (Programa Ponte, 2009)

Ao longo do primeiro FINEP, o Ponte se aproximou de diversas instâncias da universidade para auxílio na realização das atividades com maior riqueza e potencial. Diversos grupos de extensão e professores da ESALQ se solidarizaram com o trabalho do Ponte, oferecendo distintos apoios na criação de experimentos e na disponibilização de laboratórios e outros espaços físicos para a execução das atividades, fazendo valer a concepção inicial do Programa. (Arquivos do Programa Ponte, Ata do 4º Conselho Gestor, 2010)

Uma das entrevistas realizada com um monitor da primeira fase do Programa apontou destaque ao trabalho de coordenação pedagógica executado por uma professora do curso de licenciatura na fase do FINEP 1. A professora continuou contribuindo para sua formação pedagógica em outros momentos. Com sua participação, a equipe foi aos poucos incorporando maior criticidade e profundidade nos diálogos sobre o papel social da educação e da extensão universitária, e se tornando, aos poucos, um grupo de extensão em educação.

Monitor (a): Quando a A. entrou no grupo, nós começamos a estudar muito sobre educação, Paulo Freire e extensão universitária e, a partir daí, começamos a pensar um pouco mais sobre que educação é esta que nós estamos realizando.

⁶ Financiadora de Estudos e Projetos, empresa pública brasileira de fomento à ciência, tecnologia e inovação, vinculada ao Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Quando os idealizadores perceberam que a iniciativa tinha dado certo, a equipe Ponte se mobilizou para buscar novos financiamentos, pois o FINEP 1 finalizaria em 2010, conforme destacou um professor:

temos que pensar se o projeto irá mesmo terminar no ano que vem, se não for encerrado em 2009 devemos colocar agora a continuidade do projeto no planejamento das atividades para não correr o risco de o projeto morrer (Arquivos do Programa Ponte, Ata de Reunião do 3º. Conselho Gestor, 2010)

Com isso, em 2009, o Ponte enviou um projeto para um novo edital da FINEP, desta vez para trabalhar com a temática “biocombustíveis” (FINEP 2). O projeto foi contemplado, mas devido às dificuldades burocráticas para a formalização do convênio, o seu início se deu somente em agosto de 2013. Deste modo, o grupo ficou sem nenhum tipo de recurso de fora da ESALQ entre a prestação de contas do FINEP 1 e o início da vigência do FINEP 2, ou seja, entre 2011 e 2013.

Com uma atuação reduzida, o grupo sobreviveu a este período com o aporte de recursos da diretoria da ESALQ. Nessa fase, ocorreu também o afastamento do Prof. Gerd Sparoveck da função de supervisor, e a aproximação do prof. Antonio Carlos de Azevedo, também do departamento de Ciências do Solo. Por três semestres consecutivos, o Ponte desenvolveu atividades piloto sobre biocombustíveis para que, quando o convênio com a FINEP fosse finalmente formalizado, o grupo estivesse pronto para iniciar as atividades do projeto. (Memórias do Pesquisador)

Nesta fase, como não havia financiador externo, também não haviam metas de produtividade e nem demandas externas a cumprir. A quantidade de atividades era bem menor do que com o FINEP. Apesar da presença do coordenador, os processos de gestão administrativa, financeira e pedagógica tinham maior participação dos monitores. O perfil de monitores se diversificou, passando a abranger mais estudantes do curso de biologia e gestão ambiental, atraindo estudantes ligados ao movimento estudantil e às licenciaturas. (Memórias do Pesquisador)

Após três meses de espera da aprovação do FINEP, o grupo decidiu parar de trabalhar com biocombustíveis e passou a criar atividades relacionadas à temas de interesse de cada um, sobre ciência, universidade, meio ambiente e relações humanas. Criaram o projeto “Ambiente e Juventude”, que produziu atividades para 3 escolas entre agosto de 2012 e junho de 2013. Junto com a criação do “Ambiente e Juventude”, nasceu a reformulação do objetivo do Ponte, que passou a ser: “Contribuir para o desenvolvimento de relações de ensino-aprendizagem na escola e na universidade que estimulem o pensamento crítico, a participação ativa, a curiosidade, a expressividade, a criatividade, o espírito questionador, a esperança, a solidariedade e o amor.” (Memórias do Pesquisador)

Em 2013, o convênio com a FINEP foi finalmente formalizado. O Ponte, então, resgatou o piloto para desenvolver uma reformulação das atividades, procurando inserir uma abordagem socioambiental de uma forma mais madura do que na época do piloto. Depois da criação das atividades, o FINEP 2 iniciou em agosto de 2013 ainda num ritmo lento e de criação. (Memórias do Pesquisador)

No primeiro semestre de 2014 o ritmo de trabalho do grupo aumentou bastante. Foram criados novos procedimentos, e a gestão financeira e administrativa adquiriu maior centralidade, concentrando-se na coordenação técnica (profissionais com dedicação integral) e no professor supervisor. Porém, a administração pedagógica continuou sendo realizada de forma autogestionada, o que foi uma novidade em relação à experiência do Finep 1. (Memórias do Pesquisador)

O FINEP 2 diversificou bastante as atividades oferecidas pelo Ponte, incluiu entre as suas metas o desenvolvimento de material pedagógico (jogos e experimentos sobre 4 biocombustíveis distintos), capacitação de professores da rede pública para manusear o material, criação de vídeos pedagógicos e criação de material impresso educativo. Todo este trabalho foi realizado em parceria com empresas de Piracicaba-SP. (Arquivos do Programa Ponte, Livro de Atas, 2014)

No final de 2015, boa parte das metas do FINEP 2 já tinham sido cumpridas. Sendo assim, o grupo inaugurou a organização de um evento para um maior número de pessoas, a “Feira do Conhecimento”, considerada um fechamento do FINEP 2, que reuniu cerca de 600 estudantes de 15 escolas para expor trabalhos científicos: maquetes, experimentos, jogos, além de apresentações artísticas. (Memórias do Pesquisador)

No início de 2016, houve uma troca da dupla de coordenadores técnicos, que assumiram o FINEP 2 em sua fase final com a missão de captar recursos para a fase “pós-FINEP” e acompanhar a prestação de contas do projeto. Após diversas negativas de empresas, os novos coordenadores obtiveram sucesso na captação de um recurso menor do que o disponibilizado pela FINEP, porém suficiente para dar continuidade à essência dos trabalhos realizados nas escolas por mais um ano após a prestação de contas, que ocorreu em março de 2017. (Memórias do Pesquisador)

Atualmente, o grupo se mantém com projetos menores e de curta duração, captando recursos pontuais e pulverizados e estreitando a relação com a ESALQ para garantir recursos básicos para a sua manutenção. Em 2016, trabalhou com o projeto “Mudanças Climáticas Globais”, e em 2017 está trabalhando com o projeto “Alimentação Saudável e Consumo Responsável”, envolvendo uma grande diversidade de estudantes de graduação da ESALQ e da UNIMEP⁷

Segue abaixo a relação dos “objetivos gerais” ou “missões institucionais” do grupo, que variaram ao longo de sua existência, muito em função de seu contexto.

Tabela 2. Missão Institucional do Grupo. Fonte: Atas do Programa Ponte

⁷ Universidade Metodista de Piracicaba

ANO	OBJETIVO / MISSÃO	CONTEXTO
2007	Promover a troca de experiências e a interação entre o conhecimento produzido na USP/ESALQ e os conteúdos do Ensino Médio, por meio de vivências concretas que tenham como eixo transversal o meio ambiente, visando despertar nos estudantes de Ensino Médio o interesse e a compreensão sobre o papel da Engenharia na resolução de problemas socioambientais na sociedade contemporânea	Fundação do Ponte
2012	Contribuir para o desenvolvimento de relações de ensino-aprendizagem na escola e na universidade que estimulem o pensamento crítico, a participação ativa, a curiosidade, a expressividade, a criatividade, o espírito questionador, a esperança, a solidariedade e o amor.	Esforços burocráticos para a aprovação de um grande financiamento, o “FINEP 2”
2016	Contribuir para o desenvolvimento de relações de ensino-aprendizagem na escola e na universidade que estimulem o pensamento crítico, a participação ativa, a curiosidade, a expressividade e a criatividade.	Esforços para captação de recursos externos à universidade, em um momento de crise econômica.

A relação de todos os projetos em que o Ponte participou no que se refere ao recurso captado, época, objetivo e produtos gerados encontra-se no apêndice 2.

5.2.2. O Perfil do Ponteano

Ao todo foram mapeadas 70 pessoas que atuaram diretamente no grupo, seja na condição de estudantes de graduação, pós-graduação ou profissional. Dentre estes 70, foi retirada a proporção de pessoas que chegaram a atuar na condição de coordenador técnico do grupo

Figura 3. Proporção de monitores e coordenadores técnicos e monitores que atuaram no Ponte. Fonte: o autor

Das mesmas 70 pessoas, foi feita a proporção de gênero:

Figura 4. Proporção de gênero. Fonte: o autor

Este dado destoa bastante da proporção da ESALQ. De acordo com os dados do Programa “Profissões na ESALQ”, a proporção de gênero relativa aos estudantes matriculados em 2017 é de 60% de homens para 40% de mulheres.

Também foi criada uma enquete eletrônica para identificar a formação escolar dos ponteanos (se estudaram em escola pública ou privada) e o curso de graduação. Das 70 pessoas que receberam a enquete, 49 responderam. Os resultados seguem abaixo:

Figura 5. Formação escolar. Fonte: o autor

O gráfico mostra que 53% dos ponteanos passaram pela escola pública em algum momento, a maior parte ao longo de toda a sua vida escolar. Esta informação mostra que a proporção de estudantes que precederam de escolas públicas é maior no Ponte do que na ESALQ, pois de acordo com as estatísticas do “Profissões na ESALQ”, entre 2010 e 2017 ingressaram, em média, 27,6% de estudantes precedentes das escolas públicas.

Das mesmas 49 repostas, foi feita a proporção por curso:⁸

Figura 6. Proporção de curso superior

O gráfico acima demonstra a predominância de estudantes de Biologia e de Gestão Ambiental no Ponte. Em comparação com os dados do “Profissões na ESALQ”, o curso mais presente no Ponte (Biologia) corresponde a somente 6,5% dos ingressantes em 2017. Já o curso de Agronomia, pouco presente no Ponte, corresponde a 45,3% dos ingressantes.

Uma possível causa para a predominância de alunos dos cursos de Biologia e Gestão Ambiental é o fato de serem cursos noturnos, como comenta um supervisor sobre a dificuldade do Ponte em contemplar a vida acadêmica dos estudantes que fazem os cursos diurnos, já que as principais atividades do grupo acontecem durante o dia.

Supervisor: Uma particularidade do Ponte é o ritmo forte de trabalho, que acaba segregando alguns cursos. Os cursos diurnos integrais tem pouca representatividade no Ponte, é mais comum o pessoal do noturno. Por conta disso, o âmbito de ação do Ponte é mais localizado nestes cursos.

5.2.3. Recursos

Desde sua criação, o Ponte conta com recursos internos e externos à universidade. A fundação do grupo aconteceu em função do acesso ao edital da FINEP, que o contemplou com um recurso bastante generoso, “numa época em que ainda existia esta generosidade dentro do financiamento público” (Entrevista supervisor). Porém, o Ponte sempre precisou do apoio da ESALQ para conceder recursos complementares, principalmente nos períodos em que não haviam editais em vigência. O

⁸ Desde 2015, o Ponte conta com a participação de estudantes da UNIMEP

aporte de recursos para o Ponte que provém da ESALQ tem sido relacionados à estrutura física, transporte e concessão de bolsas.

Toda a estrutura física do Ponte está localizada no Departamento de Ciências do Solo (LSO). A secretaria opera em um espaço que é compartilhado com os estudantes de pós-graduação. O grupo também conta com uma biblioteca e uma experimentoteca montadas com recursos dos editais, em uma casa de vegetação adaptada ao uso pedagógico e recepção de estudantes das escolas. O uso de salas de aula, laboratórios, saguões e espaços externos ao departamento é realizado mediante solicitações assinadas pelo professor que supervisiona o grupo.

Quanto ao acesso a transporte, a prefeitura do campus (PCLQ) tem concedido ônibus para a realização de excursões com o público escolar. Porém, como afirmou um coordenador(a), devido à redução do número de motoristas e mudança na gestão da rede de automóveis da ESALQ, tem sido cada vez mais difícil e burocrático o acesso a este recurso.

Quanto à concessão de bolsas para monitores, o grupo as capta através do Programa Unificado de Bolsas (PUB), da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP (PRCEU). Em alguns momentos pontuais, a ESALQ apoiou o Ponte com bolsas concedidas pela própria diretoria, mas ultimamente este recurso não tem sido disponibilizado. Um coordenador expôs suas impressões sobre os recursos do grupo.

Coordenador (a): O Ponte tem uma boa estrutura, que foi conquistada com todos estes anos de trabalho. (...). Os recursos permanentes, que conseguimos com a FINEP, foram muito bem-vindos, pois nos dão um ótimo embasamento para poder trabalhar

O acesso aos editais externos permitiu ao grupo tanto a compra de materiais quanto a contratação de serviços para distintas finalidades. Foram adquiridos equipamentos de uso permanente necessários para a realização do trabalho, tais como: um automóvel, computadores, *notebooks*, impressora, GPS, câmeras fotográficas, filmadora, materiais de laboratório, equipamentos de proteção individual, livros, etc. Dentre os materiais de consumo obtidos, estão: gasolina, materiais de papelaria, camisetas e canecas do projeto, etc. Dentre os serviços contratados, estão: alimentação, transporte, impressões, produção de vídeos, produção de material impresso, produção de *kits* pedagógicos de caráter laboratorial e processual e produção de curso de capacitação de professores. (Arquivos do Programa Ponte, Projeto, 2009) Um monitor (a) enfatizou a maior disponibilidade e relevância dos recursos na fase inicial do Programa, especialmente em relação à bolsa.

Monitor (a): Eu estive no Ponte em 2009 e 2010, no meu primeiro ano de graduação. Foi o primeiro estágio que eu fiz. Eu achava o máximo, e achava que era o padrão de estágio da universidade (...). Todo mundo tinha bolsa, e isso ajudava muito.

A captação de recursos por meio de editais voltados à extensão possibilitou a remuneração do trabalho de pessoas contratadas para executar a gestão pedagógica e administrativa do grupo, ou seja, os coordenadores técnicos. O histórico das tentativas de captação de recursos do Ponte aponta que as fontes de recurso que podem ser acessadas dentro das universidades raramente possibilitam a remuneração de técnicos e gestores, pois priorizam a remuneração de pesquisadores. Sendo assim, a remuneração de gestores é quase sempre dependente de recursos externos. Um coordenador (a) expõe esta problemática como um ponto fraco da sustentabilidade do Ponte

Coordenador (a): Um ponto fraco do recurso do Ponte é a manutenção do coordenador técnico. O coordenador geral, por fundamental que seja, é um profissional da ESALQ assalariado. O monitor tem condições de conseguir bolsa na USP. Mas a figura do coordenador técnico é fundamental para desenvolver um trabalho que nem o professor coordenador geral tem condições de fazer. Um estudante de graduação até poderia aprender a fazer este trabalho, mas não seria remunerado para isto de acordo.

Na visão de um supervisor, a busca por recursos de fora de instituição, seja por meio de editais públicos ou por meio de empresas privadas representa um ganho pedagógico para os coordenadores técnicos, pois é um importante exercício de empreendedorismo.

Acho importante que o Ponte seja um grupo que se sustente predominantemente com recursos de fora da instituição. São 9 anos de trabalho contínuo, com a ideia de oferecer o que temos na ESALQ para as escolas, mas também um treinamento de empreendedorismo de toda a equipe, que assim que começa um trabalho, tem que se preocupar em captar novos recursos, em divulgar o programa, em fazer um trabalho bem feito, para que ele possa ser continuado (Programa Ponte, Vídeo Institucional, 2016)

Para um coordenador (a), a captação de recursos após os editais da FINEP é um grande desafio

Coordenador (a): A cada semestre estamos buscando viabilizar recursos para o próximo semestre. (...) É um desafio. Primeiro porque nós temos que dedicar um bom tempo ir atrás de recursos e, por isso, sobra um tempo menor para a parte pedagógica. Segundo, por que é sempre um desafio viabilizar a entrada deste recurso no Ponte, ainda mais porque uma parte é retida em taxas administrativas

Em distintos momentos, o Ponte dialogou sobre as melhores estratégias para sua sustentabilidade. Qual seria a melhor estratégia? Priorizar a captação de recursos fora da ESALQ ou buscar um nível de institucionalização mais elevado? Em outra fonte, um supervisor destacou a complementariedade entre estes dois aspectos.

Supervisor: O melhor negócio que eu imagino não é um negócio onde se discute um caminho ou outro, acho que o melhor negócio é o que discute a complementariedade dos dois caminhos. Se o Ponte passar a ser uma marca independente da universidade, totalmente autônomo, acho que ele não seria como ele é. Se ele fosse totalmente institucionalizado, dependendo de repasses da universidade, ele também não seria como ele é. Então, o diferencial dele é ter parte de sua ação mais autônomas e ligadas a compromissos que ele mesmo estabelece com quem compreende a ideia, e ao mesmo tempo ele tem o conforto de, mesmo em épocas em que estes recursos ficam menores, conseguir se sustentar como um grupo dentro de uma lógica de trabalho, e isto gera, na minha visão, a sustentabilidade.

Para finalizar este item, cabe explicitar algumas considerações pessoais:

- O grupo passou por uma fase de abundância de recursos. Esta abundância foi possível devido a dois principais motivos: (1) a abundância de recursos públicos disponíveis no Brasil nos momentos em que houve captação de recursos na FINEP (entre 2007 e 2010); (2) a competência e proatividade da equipe em viabilizar esta captação.

- Atualmente (2017), estamos vivendo um período de recessão e restrição orçamentária, sobretudo nas empresas estatais. Mesmo com a competência e proatividade da equipe atual, não está sendo possível manter a mesma estrutura que o Ponte tinha até o final do FINEP 2.

- Esta realidade tem dado ao Ponte duas alternativas: (1) Captação de recursos em empresas particulares, que demanda um trabalho maior e uma autonomia e retorno menor.; (2) Busca por obter mais recursos internamente (na universidade), que também está reduzindo os seus recursos.

- Como viabilizar a sustentabilidade econômica de um programa de extensão universitária que atende a um público que não tem condições de pagar pelos serviços?

5.2.4. Processos

Como já explicitado, a categoria dos processos corresponde à metodologia, organicidade, funções, procedimentos operacionais, acordos coletivos e regras. Sendo assim, o método de trabalho do grupo também se relaciona com os processos.

Há quatro formas distintas de atuação no grupo. São eles: os monitores, os coordenadores técnicos, o professor coordenador e os parceiros. Todos estes atores compõem o quadro de atuação do Ponte, dentro e fora da universidade.

Quanto aos monitores, são eles que realizam a atividade, participam das reuniões organizativas e formativas, preparam materiais didáticos, criam e avaliam as atividades, contando com uma dedicação semanal de até 15 horas. Raramente um monitor assume uma responsabilidade sozinho,

pois geralmente a equipe é dividida em duplas, trios ou quartetos de trabalho. Uma das monitoras, que participou do Ponte na primeira fase conta um pouco sobre esta divisão, que era sempre em duplas.

Monitor(a): Geralmente, nos organizamos para as atividades em duplas, sendo que ficava uma pessoa mais experiente junto com uma novata. (...) havia também uma divisão por tempo de ESALQ e repertório geral em educação. Os monitores mais velhos de ESALQ tinham mais jogo de cintura, experiência para lidar com os estudantes.

Um dos coordenadores entrevistados, que ainda atua no Ponte, relatou o desafio que são os processos de transição no grupo, quando uma parte dos monitores se afasta e é necessário envolver novos membros na dinâmica do grupo. Segundo ele, o grupo atual tem conseguido incorporar uma cultura operacional para além das pessoas que estão atuando no momento.

Coordenador(a): O Ponte, na nossa visão, não é lugar pra fazer carreira. (...). Recentemente, o grupo perdeu muitas pessoas que cumpriam papéis importantes, mas muitas pessoas novas já estão chegando. (...) o grupo apesar de novo tem muita autonomia e está muito apropriado em entender o que é o Ponte. Então, temos tido sucesso com os nossos procedimentos operacionais.

A coordenação técnica é composta por uma ou duas pessoas que estão em constante contato com os monitores, inclusive participando de algumas atividades. São profissionais graduados, geralmente recém-formados, que contam com um longo tempo para dedicação e, por isso, articulam a equipe de monitores com as escolas, diretoria regional de ensino, professor supervisor, professores parceiros e instituições parceiras. Contam com uma dedicação semanal de 20 a 30 horas, dependendo da remuneração.

Supervisor (a): Para o coordenador técnico, é algo como um estágio profissionalizante, onde você entende gestão de projetos, caminhos da burocracia e da gestão pública e profissional, os processos de educação, os mecanismos de cognição para que as ações do Ponte, o funcionamento da escola, etc.

O professor supervisor é aquele que representa o grupo institucionalmente. Sua participação na gestão do Ponte se dá principalmente através de reuniões com a coordenação técnica (geralmente quinzenais); através da participação de reuniões de avaliação junto à equipe de monitores (geralmente semestrais) e através da participação de reuniões abertas, denominadas “conselho gestor”.

O “conselho gestor” é uma reunião entre a equipe gestora, monitores, professores e parceiros. Nela, ocorre a socialização das atividades e uma consulta para processos de tomada de decisão. Deste modo, por mais que esteja alocado do Departamento de Ciências dos Solos, o grupo tem

uma postura interdepartamental, com professores parceiros em diversos departamentos, que cedem distintas formas de apoio.

Tanto o conselho gestor quanto os momentos formais de avaliação do Ponte viabilizam um dos principais fundamentos metodológicos do grupo: a práxis. É o constante e periódico exercício de avaliação sobre tudo o que é feito buscando sempre a melhoria da qualidade das atividades com as escolas, os materiais didáticos utilizados, a linguagem, o processo de formação pedagógica do grupo, a qualidade das reuniões, as estratégias de captação de recursos, etc.

Monitor(a): A práxis é o central do procedimento. É central porque regia tudo aquilo que a gente fazia. Isto é algo que eu achava genial. Procurávamos sempre sair do “modo automático” de fazer as coisas. As vezes coisas erradas aconteciam, mas nunca deixamos de discutir uma questão

Para que a práxis funcione é fundamental a existência de momentos de avaliação de grupo, fator ressaltado por um monitor. A forma de fazer esta avaliação tem sempre o desafio em conciliar o dinamismo com a profundidade.

Monitor (a): A avaliação também é uma construção coletiva, nós fomos desenvolvendo o mecanismo de avaliação ao longo do processo (...)é possível trazer demandas para modificar a atividade, de uma atividade para a outra. Perceber se está fazendo sentido para os alunos, se eles estão compreendendo o processo.

Na visão de um coordenador (a), o próprio exercício e avaliação deve ser submetido a constantes reflexões. Ele relata a última grande alteração que ocorreu no sistema de avaliação do grupo, e como isto reverberou em ganho pedagógico

Coordenador (a): Após uma formação pedagógica com uma professora, passamos a refletir melhor sobre que tipo de educadores estávamos sendo e qual avaliação seria condizente. O grupo refez o processo de avaliação sendo mais qualitativo, com escritas. O resultado foi muito positivo, e os monitores se apropriaram da importância da avaliação, repensando-a num momento especial, com concentração, com tempo longo, para fazer.

Entre outros procedimentos que foram identificados nos registros internos do Programa Ponte, pode-se destacar (Ata do Programa Ponte, 2014):

- A cada final de ciclo, é realizada uma imersão de um a dois dias, cujo objetivo é fazer o processo de avaliação do semestre que se encerra e definir etapas do planejamento do semestre que se inicia. Nestes encontros, também são revisitados e definidos os acordos coletivos de convivência e procedimentos, e tudo aquilo que o coletivo julga que deve alterar é alterado e registrado em um documento.

- A cada semana ocorrem reuniões organizativas, momento em que são realizados repasses das atividades nas escolas, discussão de pautas internas e resolução de possíveis problemas,

- Geralmente no mesmo período das reuniões organizativas é realizada uma reunião de formação pedagógica, que é facilitada pelos próprios monitores e/ou coordenadores técnicos, ou por uma pessoa convidada, que aborda um tema relevante e previamente definido por todo o grupo.

- Nas fases em que o volume de atividades do Ponte é mais intensa, o grupo tem adotado a descentralização da equipe de monitores em subgrupos ou coordenadorias, para que estes se tornem responsáveis por aspectos além da realização da atividade em si, dividindo com os coordenadores técnicos a responsabilidade de gestão pedagógica.

- As atividades nas escolas geralmente tem a duração de um período (4 a 5 horas), tempo que é dividido em diversos momentos, tais como: exposição conceitual, diálogos em pequenos grupos, jogos pedagógicos, atividades em laboratório, dinâmicas de integração e de concentração, saídas de campo, etc.

- Após a realização das atividades, é redigido um relatório que contempla o registro fotográfico, impressões dos monitores e, eventualmente, síntese das avaliações em grupo ao final das atividades.

Um monitor (a) destacou a importância dos momentos de formação pedagógica do grupo

Monitor (a): Achei muito interessante ter a formação toda a semana. Estudar aquilo que é preciso, entrar em contato com pessoas que trabalham na área dos conteúdos que trabalhamos(...). É muito positivo ter este momento de duas horas para parar e refletir sobre o conteúdo que abordamos.

Ainda sobre este ponto, um coordenador (a) revelou que, ultimamente, o Ponte tem investido mais nas formações pedagógicas voltadas a vivências práticas e excursões com a equipe de monitores.

Coordenador (a): boa parte das formações pedagógicas dos monitores, neste último ano, foram vivências e excursões (...). Temos focado nessas vivências para deixar os nossos monitores mais apropriados, mais incorporados, mais seguros. Diminuímos a um pouco a quantidade teórica da formação.

Um coordenador (a) ressaltou a virtude relacionada à facilitação das reuniões e formações pedagógicas

Coordenador (a): Muitos grupos podem ter afinidade e compromisso, mas se não tem um processo de facilitação da discussão, do encontro, dos caminhos, do que precisa ser feito e organizar pra fazer, os grupos perdem muito da sua energia (...) Muitas vezes não tem ninguém que faça no grupo e o grupo não consegue fazer coletivamente.

Um coordenador (a) e um monitor (a) enfatizam a liberdade criativa da equipe de monitores junto aos coordenadores técnicos.

Coordenador(a): No Ponte nós tivemos que criar tudo do nada, do zero. Batemos muita cabeça para pensar como juntar engenharia e meio ambiente(...).Foi muita criação, criamos 16 atividades em assuntos que a gente não dominava por completo.

Monitor (a): No Ponte, tínhamos uma liberdade criativa interessante. A reunião organizativa era mais encaminhativa, mas os momentos de formação eram mais fluidos.

Há também que se destacar o processo de criação coletiva das publicações periódicas do Ponte ao longo dos dois projetos FINEP realizados. Foram oito publicações dos chamados “cadernos semestrais”, que continham artigos, entrevistas, curiosidades e relatos de atividades realizadas no semestre que acabava de passar. Nos cadernos do FINEP 2, a toda a equipe de monitores participava da produção de conteúdo, revisão e publicação, com o trabalho de diagramação sendo feito por uma empresa terceirizada contratada para tal.

Um monitor (a) relaciona a capacidade de articulação e organização do Ponte com o desenvolvimento de boas relações.

Monitor (a): A gente consegue tomar para nós o desafio, entender a importância do trabalho, e isso facilita a vida quando vamos falar sobre o Ponte, expor para as escolas e fazer as práticas. Escorregadas tiveram várias, mas só aprendemos quando erramos, e avaliávamos tudo que errávamos.

5.2.5. Relações

Este campo foi dividido em três tipos distintos de relações: as relações internas do Ponte (entre a equipe de educadores); a relação com a universidade e a relação com a comunidade (escolas e município).

5.2.5.1. Relações Internas

Em cada fase do Ponte, devido ao estilo de cada coordenação, há uma política diferente, uma hierarquia diferente na relação entre monitor, coordenador e supervisor. Em algumas épocas, os assuntos de gestão administrativa foram mais centralizados, e em outras épocas, foi mais compartilhado com os monitores.

Monitor (a): O processo era mais hierárquico. Lembro que eu respeitava muito o(a) coordenador(a), tinha até um pouco de medo dela. Ela era um pouco dura comigo as vezes.

Monitor(a): Sobre a parte administrativa, nós gostávamos de participar, não tínhamos condições de encabeçar, para isso tinha os coordenadores técnicos. Eles se dispunham integralmente a zelar por esta parte, para que pudéssemos priorizar a parte pedagógica. Para mim não fazia sentido, por exemplo, que os monitores fizessem licitação ou fluxo de caixa.

Monitor (a): O Ponte pensa suas atividades durante as reuniões semanais, onde todos os monitores e coordenadores tem voz ativa, em pé de igualdade, e ninguém é superior a ninguém.”

Monitor(a): Tem um grupo bem heterogêneo de pessoas, ideias, concepções, mas conseguimos trabalhar muito bem em conjunto

Alguns entrevistados deram destaque à importância do clima descontraído em algumas reuniões. Outros, à relevância dos espaços de convivência criados fora do ambiente profissional, através das confraternizações e amizade.

Monitor (a): O clima entre os monitores principalmente sempre foi muito bom (...). Um ambiente de trabalho agradável, fazíamos muitas brincadeiras.

Monitor (a): convivíamos muito em espaços fora do Ponte, e acho que isso contribuía para a nossa articulação no trabalho (...) Alguns novos membros não cumpriam responsabilidades...não sei se era por conta de ambiente descontraído que construímos.

Monitor (a): um dos pontos fortes era esta proximidade entre nós, facilidade que tínhamos em conversar (...) então eu acho que tínhamos muita coesão

O momento de confraternização que acontece nos intervalos das reuniões semanais também foi lembrado pelos entrevistados. No momento conhecido como “equipe delícia”, uma dupla por semana fornece o alimento para a equipe.

Monitor (a): A equipe delicia, as pessoas assumem a responsabilidade, querem agradar o grupo com seus talentos culinários. Sempre ficava uma expectativa sobre o que cada dupla ia trazer para o lanche.

Sobre este momento, um coordenador(a) relatou uma mudança no modo de preparar o momento da “equipe delícia” devido ao desenvolvimento de um projeto com as escolas intitulado “Alimentação Saudável e Responsável”. Segundo ele, os momentos de estudo e vivências realizados entre a equipe de educadores favoreceu uma conscientização maior sobre a importância do compartilhamento de alimentos saudáveis nos momentos coletivos de lanche.

Coordenador (a): Teve um dia que planejamos este momento com um banquete de frutas, sucos naturais, muita diversidade. Nos reunimos em torno da mesa e fizemos uma oração, comemos e foi muito especial. Já fazem três meses, depois disso não teve nenhuma vez que não tinha muita fruta no lanche.

Apesar de toda a confraternização presente no grupo, o Ponte também passa por alguns momentos e situações conflituosas. Alguns entrevistados relataram estas situações.

Monitor (a): Quando eu entrei, era um grupo que tinha algumas tensões. As pessoas tinham conflitos extra que apareciam dentro do grupo (...) apesar de todas as ameaças de conflitos, o nosso entrosamento foi bom.

A maior parte dos conflitos que foram relatados aconteceram entre monitores e coordenadores técnicos. Algumas vezes, estes conflitos chegaram a ser externalizados, e debatidos intensamente nas reuniões organizativas do Ponte, gerando todos os tipos de emoções no grupo. Outras vezes, a situação incômoda não chegou a ser exposta. Em todo caso, esta situação sugere uma relação entre conflito e poder

Monitor (a): Alguns momentos do projeto foram mais críticos, quando tinha demandas externas e a coordenação era mais exigente com demandas que não tinha sido previamente conversadas. (...)as vezes eu tinha um pouco de insegurança (...) a coordenação as vezes ficava um pouco distante, duvidando se eu ia dar conta.

Coordenador (a): Enquanto coordenadores, temos uma postura crítica em relação à postura dos monitores no que se refere ao cumprimento de atividades, horários e responsabilidade. Às vezes é preciso coordenar, direcionar um pouco (...) Horário é uma coisa que me incomoda, então eu sou a “chata” da reunião. (...) No mercado, não há toda esta liberdade, você tem que cumprir prazos e seguir o horário.

Por fim, cabe destacar a relação entre o supervisor e a coordenação técnica. Quando o grupo foi criado, o professor responsável adotou um estilo de transferência de autonomia para a equipe de estudantes de pós-graduação que estava participando do projeto. Este estilo foi mantido com a troca de supervisor. Esta equipe ficou responsável não somente pela gestão dos recursos, mas também pela qualidade das ações. Com o tempo, nasceu a função da coordenação técnica, que sustentava tal responsabilidade de maneira diferenciada dos monitores contratados para o projeto que eram, em sua maioria, estudantes de graduação. Um supervisor relaciona esta transferência de responsabilidade à formação de autoestima e pertencimento no grupo.

Supervisor: Apesar de a responsabilidade jurídica ser do supervisor, a responsabilidade de fato pelas ações, pelo padrão ético, pelo padrão moral e pela qualidade das ações, que não são poucas, foram integralmente transferidas

para esse grupo, para os coordenadores (...)Eu acho que este compartilhamento desta responsabilidade teve um efeito muito importante no grupo, principalmente em relação à autoestima, e à percepção de fazer parte disso.

Coordenador (a): Acredito que esta estrutura hierárquica de supervisor e coordenador técnico é importante, e acho que deveria se manter. Então, tudo o que a gente faz ou pensa em fazer nós levamos para o supervisor, ela participa e constrói junto. Estas conversas com eles acabam sendo muito enriquecedoras para nós. A gente pega tudo o que eles falam, eles fazem um pouco o que a gente faz com os monitores, orientam com coisas do tipo: “este caminho acho que pode ou não dar certo”. A gente passa isso pro grupo.

Atualmente, o professor que havia atuado como supervisor na primeira fase ainda contribui bastante para o Programa, complementando o apoio do atual supervisor e fortalecendo ainda mais a presença do Ponte no Departamento de Ciências dos Solos e na ESALQ.

5.2.5.1. Relação com a Universidade

Em vídeo institucional, o diretor da ESALQ afirmou a importância de iniciativas como a do Ponte para a instituição, compreendendo a extensão como uma contrapartida social da universidade.

a extensão é uma maneira que se estabeleceu na universidade para estender os benefícios dos achados, do conhecimento desenvolvido na universidade (...) a oportunidade de ser um observatório de demandas sociais. Quem está fazendo esta ponte tem a percepção de novas demandas. Isso é na verdade uma força motora que traz pra universidade um conjunto de ideias inovadoras que tem um valor imenso”
(Vídeo Institucional do Programa Ponte, 2016)

Porém, é importante explicitar que, apesar de a universidade conceder apoio à iniciativa, o Ponte não é abrigado dentro da sua estrutura de gestão. Para um supervisor, a universidade tem uma série de demandas que estão institucionalizadas dentro de seu organograma, mas o Ponte não faz parte desta relação. O professor entende que abrigar uma iniciativa como o Ponte da maneira como ele é ainda não está no alcance da universidade pública, pois a gestão pública segue uma lógica tão regimental que poderia limitar a atuação do grupo.

Supervisor: não vejo nenhum problema em ele continuar sendo um grupo que se diferencia por não pertencer de uma forma mais institucional à universidade. Isso pode gerar uma sensação ou percepção de fragilidade ou incerteza, mas ao mesmo tempo gera agilidade. Você consegue interagir com uma quantidade de espaços muito maiores do que se você está dentro de um departamento ou comissão específica.

Um coordenador (a) ressaltou a importância da ESALQ para o Ponte no que se refere à marca institucional da ESALQ-USP, que contribui para a criação de uma relação de confiança com as escolas e para a captação de recursos da iniciativa privada.

Coordenador (a): Facilita toda a nossa articulação, através da diretoria de ensino, secretaria da educação e as próprias escolas. E até quando a gente vai em busca de um recurso da iniciativa privada, por exemplo. Falar que é um grupo da ESALQ, um dos maiores de educação ambiental da USP, só isto já é um status, e a gente consegue negociar com base neste símbolo, que é a ESALQ em Piracicaba.

Este mesmo coordenador (a) também destacou o esforço do Ponte em prestar contas para a ESALQ através de bons relatórios de bolsas, bem como o esforço em demonstrar a relevância e significância do trabalho para o município de Piracicaba

Coordenador (a): A gente tem feito esforço de buscar trabalhos com benefícios para vários setores dentro da instituição. Temos um trabalho contínuo com a Cultura e Extensão, através dos bolsistas do PUB passa pelo Cultura extensão, sempre estamos fazendo acompanhamento e dando bons feedbacks nos relatórios. Com a diretoria da ESALQ, nos reunimos semestralmente com diretor, mostrando os números do Ponte, recursos captados, escolas atingidas, público atendido, com um feedback mesmo, para a diretoria saber que o que a ESALQ tem propiciado ao Ponte está sendo aproveitado da melhor forma possível, extraindo o máximo de cada recurso que cai em nossas mãos.

Outro coordenador(a) destacou também a importância das relações com os professores parceiros e apoiadores do Ponte dentro da ESALQ.

Coordenador (a): O interessante é que cria-se uma rede de relações na ESALQ e fora que é muito rico, utilizávamos os laboratórios de diversos departamentos, e tínhamos boa relação política. O Ponte atual na ESALQ de forma transversal, então você acaba mobilizando bastante a instituição.

Dentre estes parceiros, cabe destaque a relação com os professores dos cursos de licenciatura, além da relação com os outros grupos da universidade que atuam na esfera educacional, como é o curso do Laboratório de Educação e Política Ambiental⁹ e o USP Recicla¹⁰, destacado por um coordenador(a):

⁹ Situado no Departamento de Ciências Florestais, o Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca) é um espaço destinado à realização de processos educacionais relacionados à proteção, recuperação e melhoria do meio ambiente e qualidade de vida e ao aprimoramento humano em todas as suas dimensões. (www.ocaesalq.wordpress.com)

¹⁰ Programa permanente para assuntos relativos a educação Ambiental e gestão Compartilhada de resíduos sólidos no âmbito da ESALQ (www.esalq.usp.br)

Coordenador (a): temos muitos parceiros, uma boa rede de troca de formações, mas é um modelo de parceria que não entra tanto na questão da captação de recursos. O USP Recicla nos ajuda muito com informações e ideias. Logo que pregamos a coordenação, estávamos muito perdidos com o que fazer, e a Ana nos ajudou muito neste ponto.

Um coordenador (a) também destacou a relação estabelecida com o Departamento de Ciências dos Solos, local onde foi criado e sempre permaneceu por meio da relação com o professor supervisor e por meio da utilização dos recursos de espaço físico.

Coordenador (a): Passamos a considerar o departamento de Solos a nossa casa (...)quando queremos abrir algum projeto dentro da fundação, o supervisor tem que passar pelo conselho de departamento de Solos, e eles tem que aprovar cada projeto. Temos uma receptividade com o departamento neste sentido(...) é aonde fica a nossa sede administrativa, que nos acolhe muito bem. Sempre temos uma receptividade muito boa com os funcionários e professores do departamento. Sempre que precisamos eles nos auxiliam, para desenvolver experimentos inclusive. Agora, com a nossa experimentoteca e biblioteca que é dividida com o Programa Solo na Escola, outro grupo de extensão do departamento.

Ao abordar a relação entre o Ponte e a ESALQ, um supervisor enfatizou o reconhecimento e simpatia da comunidade esalqueana, mas chamou atenção para a necessidade de maior apoio e sustentabilidade às ações de extensão. Para o professor, como não há inclusão das demandas da extensão entre as atribuições obrigatórias dos professores, as relações estabelecidas entre os professores e os projetos de extensão podem ser um tanto quanto frágeis às mudanças de conjuntura.

Supervisor: Na comunidade esalqueana, o Ponte desperta uma simpatia, mas não tem força para reverter a prioridade que é dada para a pesquisa, publicação, programas de pós, apesar de ser um grupo de extensão consideravelmente grande (...). Encontramos muita simpatia dos colegas, que cedem laboratórios, salas de aula e instalações. Seguimos contando com a simpatia de vários diretores que passaram pela ESALQ, cedendo ônibus e alguns privilégios, mas acho que vem muito mais num viés que não é transformador(...). Acho que a consciência coletiva das pessoas neste século tem muito a ver com o resgate social, preservação ambiental, então ele como pessoa se sente participando e colaborando com isto, sem ter que se desviar de suas pesquisas, a publicações e tudo mais. Se em algum momento começar a atrapalhar, é possível sair por uma porta de emergência”

Ao que parece, o Ponte carrega tanto as virtudes quanto os gargalos de sua situação enquanto grupo de extensão universitária. Sua manutenção junto à universidade compõe a sua identidade, e suas parcerias mitigam o descrédito dado à extensão, de maneira geral. Sua sobrevivência depende tanto da boa vontade de gestores e simpatizantes quanto da sua força interna e criatividade para buscar recursos e parcerias.

5.2.5.2. Relação com o Público Atendido: A Escola Pública

No vídeo institucional, um professor universitário sintetizou a sua visão sobre o impacto do Ponte nas escolas públicas. Na entrevista, um supervisor fez esta síntese.

O Ponte hoje é um trabalho reconhecido amplamente na cidade, na DE nas escolas. Um aspecto facilmente perdido por quem não participa é que o Ponte tem uma função não só da universidade para fora quanto da universidade para dentro” (Video Institucional do Programa Ponte, 2016)

Supervisor: Olhando num âmbito da DE, escolas e estudantes, o Ponte tem um impacto principalmente em dois aspectos, que é: (1) introduzir na escola, não como rotina mas como um exemplo, um modelo diferente de educação, pois os estudantes da ESALQ que fazem parte do Ponte vivem uma outra condição de educação, relacionada ao protagonismo autonomia, e isso fica um pouco pra escola. Então o estudante de ensino médio que participa do Ponte experimenta este ensino de ir no laboratório, fazer experiências, ou de ir para o campo ver a erosão, o outro aspecto (2) é colocar o estudante da escola pública pra conhecer a ESALQ.

Alguns dados obtidos através de análises de documentos de prestação de contas do projeto FINEP 2 (2013 a 2015) demonstraram que boa parte das escolas públicas de Piracicaba têm interesse em desenvolver trabalhos com o Programa Ponte. Os dados são:

- No processo seletivo para selecionar as 15 escolas que participariam do Projeto “Ensino Médio, Biocombustíveis e Meio Ambiente” (FINEP 2), no ano de 2013, 42 escolas estavam inscritas.

- No evento de encerramento deste mesmo projeto, foi organizada uma “Feira do Conhecimento” na ESALQ, em que participaram cerca de 400 estudantes em dois dias de evento, expondo diversos trabalhos relacionados à temática de biocombustíveis, no ano de 2015.

Outros dados, porém, apontam que nem sempre o estudante secundarista se mostra motivado em participar das atividades do Ponte, são estes

- A média de estudantes presentes nas atividades é consideravelmente inferior ao número dos estudantes de cada turma.

- A presença de estudantes na terceira e última atividade realizada com uma turma tende a ser menor do que a presença na primeira atividade.

Neste sentido, a avaliação do grupo quanto a isto foi a de que muitas vezes a atividade do Ponte é vista pela escola e/ou pelo estudante como um “passeio” e que, portanto, não é fundamental. Outra possibilidade é que as atividades do Ponte exigem mais da disposição do educando para se mostrar, participar de dinâmicas e de atuar ativamente ao longo do processo educativo, porém, como a educação tradicional não valoriza isto, muitos estudantes acabam não valorizando e se ausentando. (Atas do Programa Ponte, 2014)

Um coordenador(a) enfatiza a o potencial do Ponte em desconstruir imagens equivocadas da escola pública para alguns integrantes da universidade:

Coordenador(a): Conhecer mais a escola pública, pois sempre estudei em escolas particulares. Conhecer a dinâmica das escolas, o perfil dos estudantes. Estar em contato com jovens de outra geração. Desconstruir um preconceito em relação a estudantes de escola pública. Encontrar muitos professores engajados e motivados, bons coordenadores pedagógicos, diretores bons estudantes, comprometidos em fazer a escola acontecer. Era algo que eu não esperava, e quando eu entrei em contato eu conheci muita gente engajada, comprometida e capacitada. Foi uma desconstrução muito grande do meu imaginário de escola pública”.

Um monitor(a) relatou seu encantamento sobre a receptividade dos estudantes quando a equipe consegue atingir boas reflexões.

Monitor(a): É impressionante este contato com os alunos, muito rico, eles são muito receptivos. Na ultima vez que eu fui, um garoto perguntou: como é possível ter uma alimentação saudável e uma melhor relação com o ambiente? Uma pergunta difícil e complexa, respondi que era este o questionamento que queríamos trazer, podemos ajudar a refletir mais não temos respostas prontas. É se colocar em contato, é muito bom quando isso dá certo, quando percebemos que eles estão fazendo a reflexão que propusemos.

Um outro monitor(a) aborda esta questão também a partir de sua experiência como professor, e estabelece uma comparação entre sua relação com os estudantes através do Ponte e através da aula formal.

Monitor(a): Na relação com a molecada, nunca tive estranhamento no Ponte(...)Na atividade, a relação é rápida, bem diferente do dia a dia da sala de aula. Você é um cara diferente ali, tem toda uma mística(...). Na escola [aula formal] não se faz uma avaliação do tipo “fulano tem dificuldades, deve ser por isso e isso...”. Acaba ficando mais carregado um sentimento negativo em relação à molecada, conheço professores que vão para a sala de aula dispostos a travar uma guerra.

Um coordenador(a) relembra um fato interessante e recorrente em diversas atividades: muitos estudantes que “dão trabalho” para o professor em sala de aula se saem bem em atividades do Ponte.

Coordenador(a): Uma outra coisa muito interessante foi ver que, para o tipo de atividade prática que o Ponte propõe, muitos estudantes que eram criticados pelos professores eram os que mais se engajavam e se destacavam. Foi um aprendizado interessante para pensar sobre a forma de fazer as coisas. Estes que se destacam são os que querem interagir, mão na massa, não querem somente ficar com a bunda na cadeira.

Um supervisor tem uma grande preocupação sobre a qualidade pedagógica do Ponte, tendo em vista a importância do trabalho. Seu maior receio é em relação à possibilidade de doutrinação política por parte dos monitores em relação aos estudantes das escolas.

Supervisor: O Ponte implica numa responsabilidade educacional, em seu sentido amplo, que é muito grande. (...) meche com a formação profissional, social e cidadã dos estudantes universitários que estão envolvidos e de estudantes do ensino médio (...). Quando estou conversando com o grupo, tento ressaltar que eles tenham cuidado na questão doutrinária. A oportunidade que o Ponte tem é valiosa, mas é perigosa, pois pode levar a experiência pra uma questão libertadora, no sentido de fazer a pergunta e acolher a resposta, e refazer a pergunta de modo que o educando se construa, mas é muito fácil você escorregar pra um processo doutrinário. (...). O educador do Ponte usa artifícios diferentes, dinâmicos e poucas aulas expositivas, mas ainda assim pode ser seduzido pela abordagem doutrinária.

5.3. – O QUE O ESTUDANTE BUSCA E O QUE LEVA DO PONTE?

5.3.1.1. – Vontade de ajudar e transformação socioambiental

Esta categoria reuniu dados obtidos exclusivamente das cartas de intenção do processo seletivo, portanto, é mais assertiva em responder “o que o estudante busca no Ponte? ”.

A perspectiva de ajudar outras pessoas através da educação e de contribuir para a preservação do meio ambiente foram abordagens largamente presentes nas cartas de intenção, entrevistas e materiais analisados. No anexo 2, pode-se perceber na evolução das alterações dos objetivos norteadores do Programa que a dimensão de “ajudar o outro” e “transformar o mundo” esteve presente. Nas cartas, muitos estudantes ingressantes demonstraram motivações relacionadas a sentimentos (amor, paixão, solidariedade etc.) tanto em relação à questão ambiental quanto social.

Carta: Acredito na metodologia do Programa Ponte, pois estou sempre buscando ajudar as pessoas ao meu redor

Carta: Passar o amor que eu tenho pela parte ambiental para os outros (...) mostrar para os alunos que eles tem a oportunidade de escutar o Programa

Carta: Vejo nesse programa a oportunidade de pôr em pratica muitas de minhas crenças e sonhos

Carta: busco por uma forma de ajudar na vida de outras pessoas” (...)fazer alguma diferença no mundo, nem que seja em pequenas ações, nem que seja em pequenos grupos, poder retribuir ao mundo aquilo que um dia ele (a) pôde receber.

Como pode-se observar, ao enfatizar a importância em “ajudar o outro”, e a oportunidade que os estudantes das escolas têm em “escutar o programa”, esta visão se aproxima de uma tendência assistencialista, que é enfatizada nas expressões “instruir” e “passar conhecimento”, nas transcrições a seguir:

Carta: educação é o ato de educar, instruir”

Carta: Quero passar todo o meu conhecimento para ajudar os outros

Carta: Tenho dedicação em disseminar conhecimento, desde criança eu tenho paixão por educação (...) Levar tudo aquilo que a Universidade tem para oferecer para aqueles que têm o direito de receber

Carta: sinto necessidade de transmitir o conhecimento e vivências adquiridas ao longo dos anos (...) levar informação conceitual para a escola, agregando também a parte prática

Carta: passar todo conhecimento adquirido na universidade e nos trabalhos voltados ao tema para eles

No que se refere mais à esfera ambiental, alguns estudantes também a abordaram de forma superficial. Nas transcrições abaixo, tanto a concepção de “área ambiental” quanto a de “relação do homem e a natureza” são concepções que, por um lado, tendem a perceber a questão ambiental como uma disciplina separada das outras e, por outro lado, tende a perceber o ser humano como um ser separado da natureza.

Carta: oportunidade de trabalhar na área ambiental, tema que estudei e que me realiza

Carta: educação ambiental que defendem uma visão crítica da sociedade e procuram ressignificar a relação do homem com a natureza

Por outro lado, a análise das cartas também identificou diversas abordagens mais aprofundadas, que fogem do assistencialismo e messianismo, e que demonstram a intencionalidade em retribuir à sociedade o investimento que é feito na formação pública universitária. Nas transcrições abaixo, já estão presentes as noções de “diálogo”, “transformação” e “visão crítica”

Carta: Vejo o programa como uma ferramenta para, por meio do diálogo, contribuir com a formação desses alunos

Carta: Fazer um trabalho onde possamos retribuir à sociedade de alguma forma tudo aquilo que ela faz por nós.

Carta: nossa função não é apenas conquistar um diploma, mas também de atuarmos em nossa sociedade como agentes transformadores

Carta: Uma educação politizada e que forma uma visão crítica do sujeito para o mundo

Algumas abordagens também demonstraram a vontade dos ingressantes em contribuir para que os estudantes das escolas ressignifiquem a relação que eles têm com a escola e a educação, fazendo da experiência do Ponte uma oportunidade para participar da universidade pública.

Carta: “A filosofia do Ponte se aproxima da minha visão de educação: instigar a reflexão sobre cada ato nosso

Carta: mostrar para esses adolescentes que há alguma aplicação com o que eles veem em sala de aula”.

Carta: mostrar para os alunos que tem a oportunidade de participar do programa, que a universidade não é algo inatingível para eles.

Outros estudantes foram mais à fundo na problematização social, demonstrando certo acúmulo em estudos e reflexões deste tipo. As duas transcrições abaixo correspondem a ingressantes que já participavam de atividades do movimento estudantil.

Carta: a educação deve ser um dos principais instrumentos de contestação social, empoderamento popular e de construção do conhecimento, que para além de ensinar as matérias básicas ajude a vencer o analfabetismo político e que auxilie os educandos e educadores a ver o mundo com novos olhos e propor mudanças nele conforme sua própria experiência em seu meio social (...) instigar o pensamento crítico e o interesse da juventude (...) consolidar cada vez mais a consciência crítica e proativa necessária para trabalhar sobre as contradições de nossa sociedade.”

Carta: Uma educação politizada e que forma uma visão crítica do sujeito para o mundo (...) transformar a experiência de educação destes alunos e abrir a espaço para novas possibilidades que não só a domesticação social.

É interessante destacar que, em muitos casos, o mesmo estudante que demonstra afinidade com a postura assistencialista em alguns trechos das cartas também demonstra afinidade com a transformação social em outros trechos. Sendo assim, é visível que tanto a “vontade de ajudar” quanto a “vontade de contestar socialmente” são faces da mesma moeda, e que podem andar juntas, muitas vezes, no que Freire (1986) chama de processo de transição da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica”. Na medida que o estudante curioso ingenuamente avança no processo de reflexão sobre a sua própria prática, torna-se possível desvelar as armadilhas do assistencialismo.

A percepção mais aprofundada e reflexiva sobre a questão ambiental também esteve presente em diversas cartas de intenção. Nas transcrições abaixo, percebe-se a compreensão interdisciplinar da questão ambiental em amplos aspectos, inclusive considerando a dimensão da espiritualidade.

Carta: é uma iniciativa ambiental que engloba temas importantes como sociedade, economia e educação

Carta: a educação também é trabalhar o corpo, a alma e o espírito, pois esses três aspectos nos influenciam em nossas relações com a natureza

Carta: trabalhar com uma educação que aprimore o nosso conhecimento sobre a nossa casa, a mãe terra, a relação entre os seres e o propósito da vida

Deste modo, foi identificada uma grande pluralidade de razões que levam o estudante universitário a aproximar-se do Ponte. De um modo geral, a vontade de ajudar e a transformação socioambiental se mostrou presente.

5.3.1.2. Formação Acadêmica

Diversos monitores consideram que a experiência do Ponte contribuiu para a melhora no seu desempenho acadêmico em trabalhos em grupo, sobretudo em momentos de apresentação oral.

Monitor (a): ajudou-me a ficar mais esperto na hora de fazer os trabalhos, a até mesmo de apresenta-los. Me ajudou saber como proceder nos trabalhos em grupo nas disciplinas.

Monitor (a): Foi em relação a apresentar trabalhos, ir lá na frente, apresentar, sem ficar com vergonha. Eu era tímida, mas hoje em dia me sinto capaz de apresentar qualquer coisa pra qualquer público, sem nem suar. Isso foi bom, eu era muito tímida, muitas vezes eu passei mal pra apresentar trabalho. Lembro-me da C*, ela era muito tímida e retraída também. Ela perdia nota, mas não apresentava trabalho. Ela fez Ponte, encarou isso. Hoje, ela não é uma comediante de stand up, mas tem muito mais segurança para falar.

Um monitor (a) enfatizou tanto o desenvolvimento da habilidade escrita quanto a relevância dos conteúdos que eram estudados no Ponte

Monitor(a): O Ponte influenciou especialmente nas disciplinas. (...). Uma nova forma de aprendizagem, estudando para ensinar. E aí aconteceu que mais para frente do curso haviam disciplinas que eu tinha que saber aquele conhecimento, e eu já sabia por causa do Ponte. (...) Uma outra contribuição do ponto de vista acadêmico foram as publicações nos cadernos de divulgação. Eu lembro que eu escrevia alguns textos(...) Era legal ler o que o colega escreveu, dar sugestões, conhecer distintas formas de escrever um texto educativo e informativo. Lembro que um colega usava muitas perguntas em seu texto, e isto me marcou...percebi que poderia usa-las também nos meus

Um monitor afirmou que a formação docente não se dá somente no curso de licenciatura, também nas vivências e no constante exercício da prática docente.

Monitor (a): Eu já vivenciava uma experiência em educação que eu realmente acreditava (...)percebi que se fosse depender só do curso de licenciatura, eu não me formaria um professor.

Um coordenador relacionou sua experiência no Ponte com a elaboração de seu projeto de mestrado:

Coordenador(a): No meu mestrado eu discuti a formação superior no curso de gestão ambiental (...). Certamente as experiências no Ponte me ajudaram muito nisto, a questionar o método tradicional de ensino e aprendizagem.

Um monitor(a) relacionou sua vivência no Ponte com sua capacidade de compreender o ponto de vista do professor.

Monitor (a): O Ponte teve influência nisso também, começar a enxergar as contradições em sala de aula. E também, valorizar a tentativa dos professores em trazer coisas novas. É muito fácil criticar professor. Lembro-me de um

professor inovador, que tinha uma dinâmica mais solta, e os alunos criticavam muito. É difícil, nós víamos isto nas atividades, não é tudo que propúnhamos que funcionava. Ter feito parte do Ponte me ajudou nisso.

Dois monitores(as) estabeleceram uma comparação entre a sua experiência no Ponte e sua experiência na militância estudantil

Monitor(a): Na militância a gente faz muitas coisas, mas muitas vezes não conseguimos perceber os resultados na prática. No Ponte é o inverso, é a partir da prática que a gente está se desenvolvendo, trazendo as nossas opiniões políticas também. É uma coisa mais pé no chão, realista. Temos milhões de questões para resolver sobre o capitalismo, transformar a sociedade, transformar a universidade, é uma questão muito grande para enfrentar. No Ponte é uma coisa mais do dia a dia, de fazer, de pensar como construir”.

Monitor(a): Eu sou uma pessoa muito prática, que gosta de ver resultados concretos, eu via isto mais presente no Ponte. No centro acadêmico, tínhamos reuniões eternas e não víamos nada acontecer. É um pouco de pretensão que a gente tem, acreditar que a revolução vai acontecer e que eu tenho um papel importantíssimo nisso.

Outro monitor (a) considerou que o movimento estudantil representou a sua principal instância de formação acadêmica. Porém, considera que no Ponte o diálogo acontecia de forma mais fluida do que no movimento.

Monitor(a): Em primeiro lugar, o movimento estudantil. Sem nenhuma sombra de dúvida. No ME a minha visão se abriu de uma maneira incrível, conheci muitas coisas, pessoas, lugares, situações (...) Foi uma coisa que mexeu muito comigo, me fez sonhar, me fez me sentir construtor da revolução (...) No ME, o diálogo nem é o que há de mais forte, tem muita “picuinha”. Aprendi muito mais sobre o diálogo no Ponte do que no movimento estudantil.

Um supervisor também explicitou suas impressões sobre os impactos da formação acadêmica do Ponte nos estudantes.

Supervisor: Acho que o Ponte serve como uma alternativa, ou uma resposta parcial a estes estudantes que buscam, ou que tem uma expectativa da universidade como algo “novo”, que se preocupa com o ambiente, e acaba ficando frustrado. O Ponte serve como um nicho onde esta expectativa pode ser construída, em parte recebida pronta.

Deste modo, pode-se detectar a influência da experiência do Ponte em distintas habilidades e competências da vida acadêmica: a escrita, a fala, o diálogo, a realização coletiva e a capacidade de reflexão.

5.3.1.3. Formação Profissional

Este ponto ressalta aspectos do acúmulo da experiência no Ponte para a vida profissional dos entrevistados. Um coordenador(a) ressaltou este ponto em sua entrevista.

Coordenador(a): No Ponto de vista profissional, foi o meu primeiro emprego. Para mim, foi muito importante ter esta atividade, e no meu trabalho atual eu trabalho com grupos, em atividades educacionais voltadas à participação. Assim como a experiência no cursinho, foi muito importante. No Ponte, me permitiu pensar métodos diferentes com mais tempo. Romper com o método tradicional em que um fala e os outros anotam, sendo treinados para repetir tudo na prova.

Nas cartas de intenção do processo seletivo, muitos ingressantes relataram a intencionalidade em aprimorar sua formação profissional. Destes, em sua maioria deu enfoque à formação docente

Carta: Proporcionar experiência em educação para o ensino médio, que eu ainda não tenho

Carta: Aprender e ganhar experiência como educadora em escolas de Piracicaba

Carta: Contribuir muito com a minha qualificação como professora(...)grande oportunidade para crescer

Carta: Ampliar minha experiência profissional e sei que o programa pode agregar na minha formação

Carta: Realizando atividades didáticas, práticas educativas e pedagógicas que envolvam questões sócio-econômicos-ambientais possibilitando-me uma formação profissional integral.

Carta: A aproximação dos temas a contextos reais de quem aprende possibilita uma maior significação em relação ao tema e facilita a construção, e portanto o aprendizado

Carta: Exercer a prática desse conceito, a construção do conhecimento, que até então em minha vida se encontra somente na teoria

Carta: vivenciar a interação com os alunos a partir de uma metodologia diferente do convencional em escolas formais

Boa parte dos participantes das entrevistas semiestruturadas também relacionaram a formação profissional do Ponte com a formação docente. Um monitor ressaltou a influência do Ponte em sua profissão, de professor na rede pública

Monitor (a): Você vai para a escola e tenta fazer o que fazia no Ponte, e simplesmente não dá. As limitações são muito maiores (...). O Ponte me ajuda desde na relação com o estudante, nas reuniões em ATPC, as próprias metodologias, os materiais didáticos que uso. Mas é meio que um fardo porque é isso: te faz lembrar que você está num lugar onde seu trabalho e seu potencial não é valorizado.

Outro monitor(a) que ainda não está atuando profissionalmente respondeu esta questão baseado em sua vontade de atuar como professor

Monitor (a): Quando entrei na ESALQ eu tinha vontade de dar aulas, vim porque aqui tem licenciatura. O Ponte foi meu primeiro contato com a escola. Estudei a minha vida toda da escola construtivista de elite, então eu não tinha

tanto contato com a escola pública. O Ponte Foi um primeiro contato, positivo, que ainda não representa a realidade de ser professor na escola. O Ponte mostrou como desenvolver conteúdos e metodologias para a escola, como escolher os conteúdos para dar aulas.

Ainda no campo da educação, porém não formal, um monitor(a) abordou a influência do Ponte em sua profissão como educadora ambiental

Monitor(a): Foi o primeiro estágio que eu fiz, com educação, e depois eu não saí mais da área da educação. Muita coisa eu aprendi no Ponte, por exemplo, encarar uma turma de ensino médio, um grande público, e saber o que fazer. Falar em público, lidar com jovens...eu sabia que se fosse bater de frente com o jovem, eu ia perder. Ter uma malemolência, uma flexibilidade, compreender a língua deles, e saber partir do tema que era importante pra eles para caminhar para onde eu queria chegar. Quando eu tinha menos paciência, e chegava querendo impor a atividade, via que ia ficar muito difícil. Quando eu conseguia pegar um elemento que tinha na turma e trazer para a atividade, ficava muito mais fácil. As vezes é uma gíria, uma brincadeira.

Apesar de o Ponte atuar com educação no meio escolar, muitos entrevistados destacaram a influência do grupo na formação para outras profissões. Um monitor, que ao se formar em engenharia agrônoma foi trabalhar com assistência técnica em extensão rural, relatou algumas diferenças e semelhanças entre o Ponte e o seu emprego

Monitor(a): Acho que o Ponte me ajudou nisso, para me acalmar um pouco mais nessa questão, de que trabalhar com agricultor familiar, você tem que conseguir trazer a bagagem que você teve na universidade e colocar para fora, saber como transmitir, como trocar essas experiências com agricultores. E é um público totalmente diferente e diverso das escolas, pois são na maioria casais com mais de 50 anos, então já tem uma quebra grande aí. Eles não olham para nós com esta visão aluno/professor. Há diversas diferenças, um desafio grande é a desilusão que os agricultores já tem com assistência técnica. Tem a concepção que os agrônomos vão lá para endividá-los. São barreiras difíceis de se transpor, e o Ponte me ajudou muito em saber como falar, ora de ouvir, hora de falar, como se colocar.

Se para além do exercício da transmissão de conteúdos a experiência do Ponte favorece a capacidade de redução da ansiedade, paciência e escuta; estas habilidades adquiridas podem ser úteis nos mais diversos tipos de trabalho, como por exemplo o trabalho conjunto com familiares na gestão de um comércio.

Coordenador(a): O Ponte traz a possibilidade de pessoas diferentes poderem dar a sua opinião, de uma forma totalmente aberta, que vai dialogar, buscando um consenso. Mas numa empresa, na loja do meu pai, essa possibilidade praticamente não existe (...)O Ponte trabalha no sentido da superação de um senso comum de percepção de mundo. São pessoas que tem ideais diferentes, e superam este senso comum. Dentro da loja, é tudo senso comum. Quando se quer propor uma coisa nova, diferente, é uma barreira (...)Lá todos fazem tudo, mas tem

alguém sempre mandando. Os funcionários as vezes tem ideias, mas o meu irmão não dá tanta importância para elas. Há poucos momentos para conversar com os funcionários, momentos de formação, de conversa com a equipe. Ou você fala direto que o funcionário fez uma coisa que você gostou, ou não se conversa muito. Não tem a oportunidade de ir avaliando a formação da pessoa, ver se ela está contente.

Um monitor(a) ressaltou a virtude do grupo em criar um ambiente de trabalho que, na visão dele, diminui a competitividade e favorece a cooperação. Em relação ao seu atual emprego, em uma indústria de cervejas, o Ponte pode ter ajudado a conhecer mais as pessoas e a identificar gargalos da empresa.

Monitor(a): Depois do Ponte, eu trabalhei na L. O Ponte ajudou a enxergar as coisas com um pouco menos de competitividade. É muito fácil você cair nesta lógica. Beleza, eu não tava mais num ambiente acadêmico educativo reflexivo, mas tentava trazer um pouco disso pro meu dia a dia de trabalho. Respeitar as pessoas que trabalhava junto, ouvir as pessoas. Quando eu entrei na L., eu queria conhecer as pessoas. No Ponte tínhamos uma relação muito além da profissional. De certa forma, construí um pouco disso na L(*). Fiz muitos amigos lá. Mas eu até tentava sugerir coisas inovadoras, quase nenhuma delas eram acatadas. É difícil, pois é uma indústria, é outra coisa. É muito mais difícil trabalhar. Eu tentava organizar, tentava fazer reuniões, me preocupava sobre as coisas que estavam acontecendo, sobre as pessoas que ganhavam super pouco e se matavam de trabalhar, mas não tinha muito o que fazer.

5.3.1.4. Formação Pessoal

No ano de 2014, um dos integrantes do Ponte desenvolveu em sua monografia uma pesquisa qualitativa denominada "O Programa Ponte e sua Contribuição à Formação: Construindo Caminhos e Ações Educativas" (Soares, 2014), que buscou analisar a percepção da equipe vigente de monitores e coordenadores técnicos sobre a universidade e sobre a contribuição do Ponte para a sua formação pessoal. Para tanto, o autor utilizou duas formas distintas de coleta de dados: o registro de experiências vivenciadas por ele e a realização de grupos focais com a equipe. Neste sentido, como o foco de análise de Soares (2014) é, assim como no presente trabalho, o estudante universitário participante do Programa Ponte, algumas informações foram úteis para enriquecer a interpretação da dimensão da formação pessoal no presente trabalho.

Um dos grupos focais que foram realizados, intitulado "A Importância da Formação do Ponte em Minha Vida", foi desenvolvido da seguinte maneira: inicialmente realizou-se uma reflexão, em que os nove participantes foram convidados a fazer um resgate histórico de suas trajetórias escolares desde a infância até a universidade. Pediu-se para eles relatarem momentos escolares marcantes que influenciaram suas vidas. Cada participante recebeu também um papel sulfite para que desenhasssem

algo que representasse as mudanças em suas vidas proporcionadas pela atuação do Ponte, e depois relataram as interpretações dos desenhos(SOARES, 2014).

Sobre as trajetórias das vidas escolares, as abordagens que mais apareceram foram:

1. A relação autoritária do professor em relação aos estudantes, muitas vezes gerando a exposição do estudante perante a turma e provocando toda a sorte de sensações ruins, desencorajando a vida escolar.

2. Momentos de opressão na relação entre os estudantes, e pouca iniciativa da escola no sentido de propiciar o diálogo na resolução de conflitos

3. A timidez, o medo e a dificuldade para se expressarem na escola

4. Conflitos com os pais e/ou outros familiares, produto do descompasso entre as expectativas dos pais e anseios dos estudantes.

As cartas de intensão para o processo seletivo da presente pesquisa apontaram algumas expectativas dos ingressantes tanto em relação à busca por uma formação mais humana quanto em relação à busca por aquisição de habilidades.

Carta: Conhecer mais a área da educação, da educação ambiental e até sobre mim mesma e minha maneira de lidar com as pessoas (...) Aprender com meus colegas de grupo, de atividade, com os alunos, com as escolas, com todos aqueles que se envolveram e principalmente com as próprias atividades. Assim poderei continuar sempre evoluindo, me desenvolvendo e, o mais importante, buscando alcançar meus objetivos de vida.

Carta: Oportunidade de aprender a como interagir melhor(...)trocar experiências com diversas pessoas diferentes

Carta: os integrantes transmitem união, comprometimento, satisfação pessoal e certeza da capacidade de transformação no trabalho desenvolvido

Carta: observar a vontade do grupo de fazer as coisas darem certo, o empenho individual de cada um que constrói o coletivo. Mostrando que há paixão no que é feito pelo Ponte

Carta: A organização das tarefas, sendo diluída, dialogada, decidida por todos na reunião é muito interessante, pois todos têm o conhecimento e autonomia sobre as atividades e, portanto, a responsabilidade para que estas aconteçam com sucesso

Voltando à monografia de Soares (2014), sobre as falas de interpretação dos desenhos representativos da importância do Ponte para a formação, os estudantes, cabe ressaltar:

1. Para uma das participantes, a participação no Ponte a pôs em contato com diversas crises e questionamentos pessoais. As responsabilidades que assumiu no grupo estimularam sua criatividade e conhecimento sobre a realidade das escolas públicas e de Piracicaba

2. Para outra participante, que havia participado de atividades do Ponte enquanto secundarista, a experiência com o Ponte na escola dela incentivou-a a prestar ESALQ, e impressionou a relação dialógica estabelecida entre os monitores e os estudantes das escolas

3. Para outra participante, o Ponte conciliou a atuação em seu curso de graduação (Gestão Ambiental) com sua vontade de trabalhar com educação, e contribuiu para o seu autoconhecimento profissional

4. Para outra participante, o Ponte propiciou um crescimento pessoal através do contato com novos valores, bem como intensas e constantes reflexões sobre a vida escolar, a universidade e sua atuação profissional.

As entrevistas semiestruturadas que foram realizadas por esta pesquisa também auxiliaram na exploração sobre a dimensão pessoal de aprendizado produzido através da experiência no Ponte. Alguns entrevistados enxergam esta experiência como central em suas formações. Outros reconhecem a importância para o seu desenvolvimento pessoal.

Monitora(a): O Ponte é a experiência institucional mais significativa da minha graduação. Estava na hora certa e no lugar certo para participar desta experiência”.

Monitor(a): Como educadora, participar do Ponte foi essencial pro meu crescimento pessoal, para a minha segurança. Entrar em contato com alunos de ensino médio da rede estadual me fez observar um pouco mais da realidade, entender como é importante lutar pela educação”.

Monitor(a): tem também a questão do desenvolvimento pessoal, me colocar melhor, como me relacionar com as pessoas profissionalmente, construir relações no grupo, observar e compreender o grupo, tem sido importante pra minha formação.

Um coordenador (a) reforçou o sentido do trabalho no Ponte, bem com a amorosidade, o pertencimento

Coordenador(a): Eu trabalhei em empresas, fiz mestrado....mas estar no Ponte foi uma experiência profissional que eu não tive outra melhor até hoje. No Ponte, me fez ver o que realmente fazia sentido pra mim. Um trabalho fazendo sentido na minha vida. Realmente realizar com amor(...).Nós experimentamos questões pessoais grandes, né...momentos de crise que foram superados.

Outro coordenador (a) ressaltou o aprendizado que teve em voltar a trabalhar em um ambiente acadêmico, onde se pode ter maior liberdade de criação, bem como o aprendizado em se relacionar com pessoas mais jovens.

Coordenador(a): Me fez enxergar o mundo um pouco diferente de quando eu estava aqui. Me deu um ar mais jovem, trabalhar com jovens. Tentar ser menos crítica e rígida. Se estamos em um grupo onde se pode ter mais liberdade, por que não usar? No começo eu era mais chata e ríspida comigo mesma, depois de um tempo fui relaxando no sentido de “vamos fazer pra dar certo, entender por que não deu certo, mas calma! Não precisa ser pra ontem...a atividade pode ser mais agradável...a reunião pode ser mais divertida...” Uma coisa que aprendi muito foi sobre o feminismo, principalmente com algumas das meninas. Perceber como elas pensam diferente, ver

como na minha época algumas coisas aconteciam e nós víamos de outra forma. Acho que mudou muito meu jeito de ver isto. Penso que em muitos momentos eu estava mais conservadora, mas agora eu dou maior importância para isto. Uma coisa nova. Abrir a mente para muitas coisas.

Um monitor(a) afirmou que o Ponte contribuiu para que ele tivesse mais paciência em ouvir, e relata uma oportunidade em que utilizou uma técnica aprendida no Ponte para mediar a resolução de um conflito vivenciado com estudantes com que ele dividia o apartamento no intercâmbio.

Monitor(a): Também é uma soma de fatores. É uma questão de amadurecimento, ter mais paciência dentro da minha casa, sobretudo com meus pais. Ouvir mais as pessoas. É muito fácil cair numa lógica das relações humanas pré-definidas. Aprender um pouco sobre resolução de conflitos, e eu vivi um exemplo muito prático disto quando eu fiz intercâmbio na Irlanda. Foi morar com mais três pessoas, e de início nós nos dávamos muito bem. Na nossa primeira viagem juntos, começou a ficar estressante. Cada um tinha um ritmo, queria fazer uma coisa, e não podíamos nos separar. Quando voltamos, passou um tempão que não olhávamos um pra cara do outro. Aí aconteceram alguns episódios que agravaram ainda mais a situação, principalmente sobre as divisões de funções de cuidado na casa. O clima ficou horrível. Aí, teve um dia que eu tava pensando na vida, pensei no Ponte...eu desenhei quatro baldezinhos, um para cada um, e pinte com a cor que eu achei que as pessoas iam gostar. Chamei uma reunião em casa, coloquei os baldezinhos na mesa, pedi para cada um escolher um, e escrever no balde buscando recuperar o porquê de termos escolhido morar juntos. Depois, escrever os problemas que passamos pelo caminho em pedacinhos de papéis. Tivemos uma conversa que foi muito franca, e a gente avançou na resolução destes problemas. Colamos os baldezinhos da sala, e sempre olhávamos para eles.

Na entrevista com o supervisor do Programa, considerou que o Ponte é um local em que predomina a permanência de pessoas ligadas à causa socioambiental, militância e espiritualidade

Supervisor: O Ponte acaba sendo um lugar, não apenas físico, um refúgio. Eu, quando entrei na universidade procurava este “santuário do saber”, um lugar com sábios, e mais tarde percebi que não era assim. Então, acabamos tendo que procurar refúgios de pessoas que sejam parecidas com você. No Ponte, vemos muitas pessoas que tem uma visão de espiritualidade, ecologia, mas também temos um refúgio de pessoas do movimento estudantil. Então, acho que na cultura universitária da ESALQ, o Ponte serve como a Oca também serve, enfim, estas iniciativas que são menos ligadas ao lado técnico dos cursos daqui do campus.

E que o Ponte contribui para a formação de jovens protagonistas na ESALQ

Supervisor: Acho que a principal característica do Ponte que acumula para a ESALQ é a autonomia e protagonismo estudantil. Tanto [o outro supervisor] quanto eu sempre deixamos o Ponte muito autônomo, e a figura do coordenador técnico é ponto central nesta questão. No Ponte, quando muito, eu vou em duas ou três reuniões em que o Ponte todo está reunido por semestre. Converso semanalmente com o coordenador técnico, mas geralmente é uma conversa mais operacional.”

Na discussão de seu trabalho, Soares (2014) destacou que o Ponte propiciou uma comunidade de aprendizagem, em que seus membros se desenvolveram tanto em conteúdos específicos quanto nas relações humanas e formação cidadã.

O Ponte garante um espaço favorável para o desenvolvimento do ser humano, por não se prender à uma lógica de obtenção de lucro permite o trabalho da dimensão educativa de partilha e valorização do outro, favorecendo trocas verdadeiras e sinceras entre os membros e com a escola, enxergando-a como parceira dos processos de aprendizagem coletiva. Dessa maneira o Ponte contribui para a formação docente inicial de seus monitores, uma vez que os insere na realidade escolar, de maneira pontual sim, porém de maneira crítica e respeitosa, objetivando um trabalho significativo para os estudantes e professores do ensino público que participam do projeto. (SOARES, 2014, p. 54)

O autor também defendeu a capacidade do Ponte em propiciar aprendizagens marcantes, que são levadas por toda a vida. Para ele, há poucos espaços na universidade em que os estudantes desenvolvem um sentimento de pertencimento e enraizamento:

Sem desenvolver um sentimento de pertença por aquilo que pratica o estudante apresenta dificuldades em construir uma trajetória pessoal e profissional que explore suas potencialidades, não criando uma identidade tampouco uma compreensão política e cidadã. Sem essa compreensão fica difícil se entender enquanto sujeito de sua própria história, muito menos reconhecer o valor do outro, fazendo assim com que muitos estudantes dediquem suas vidas universitárias muita das vezes à lógicas de trabalho repetitivas e que pouco exploram suas potencialidades.” (SOARES, 2014, p.55)

Enfim, a dimensão do aprendizado de cada pessoa que fez parte desta experiência é uma dimensão que transcende ao que é comumente atribuído à formação universitária, que é a formação acadêmica e profissional. Sendo assim, tudo aquilo que não é facilmente atribuído a estas duas categorias foi inserido nesta outra, da “formação pessoal”, que é a formação continuada e constante, presente em todas as experiências vivenciadas pelas pessoas. Tudo aquilo que é vivenciado fica na formação pessoal. Se eu me acostumo a me sentar em fileiras, de frente para a nuca do colega da frente, copiando e memorizando conteúdo, esta vivência também fica na minha formação pessoal, influenciando o meu modo de viver e me relacionar. Se eu me acostumo com a roda, troca, observação e se sou incentivado a expressar a minha própria voz, isto também fica na minha vida.

5.4. QUAL É A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PONTE PARA UMA NOVA UNIVERSIDADE?

Esta é a parte final desta dissertação, momento em que a ênfase maior é dada para a análise e discussão dos resultados, bem como reflexões sobre novos aspectos em novas categorias que surgiram após a sistematização da maior parte deles. Houve um esforço em recuperar algumas abordagens dos primeiros capítulos, buscando integrar os assuntos e relacionar com os principais fatores que podem ser extraídos do estudo de caso para responder às questões de pesquisa.

5.4.1. Fazendo a Ponte

Retomando o referencial teórico, constatamos que o ser humano encontra-se fragmentado pela ciência racionalista, alienado de seu corpo, de sua natureza e de seu meio. Sendo assim, nos parece que uma maneira saudável para recompor a capacidade de percepção holística seja através da abertura das disciplinas, organismos e organizações para a realização de conexões, “pontes”. A valorização de ciências interdisciplinares como a educação ambiental crítica representam a reintegração de setores do conhecimento que, quando juntos, aumentam a capacidade de prover sustentação à vida em sua diversidade.

Da mesma forma, o estabelecimento de pontes entre as dimensões do “pensar”, do “sentir” e do “querer” dos seres humanos (GERMINAR, 2015), quando presentes em um grupo de educadores ambientais que enfrentam a racionalidade instrumental, e que assumem o desafio do diálogo que inclui sentimentos e que buscam criar procedimentos eficientes para materializar aquilo que se sonha em grupo. O campo das relações foi largamente explorado nesta pesquisa devido à relevância das “pontes” estabelecidas entre os sujeitos, através da vivência em grupo, amizade e pertencimento. As relações interinstitucionais, ou parcerias, são pontes importantes para a formação de redes de apoio que possam prover resiliência à iniciativa.

O capítulo 3 evidenciou inúmeras dificuldades para o estabelecimento de “pontes” entre universidade e comunidade através de uma extensão universitária que busque a superação das abordagens assistencialista e mercadológica. Neste sentido, o caso estudado mostra-se significativo para o enfrentamento desta problemática. Os resultados demonstram que a ponte entre a universidade e a escola pode acontecer como uma via de mão dupla que possibilite encontros. Acontece quando o estudante da escola pública visita a universidade, e quando o estudante de ensino superior visita a escola pública, mas acontece principalmente quando esta relação é permeada pelo diálogo. Culturalmente também ocorre, conforme relatado por um coordenador (a), e por me lembrar de como os estudantes secundaristas são curiosos e interessados em conhecer estudantes universitários.

Pedagogicamente, quando o professor participa ativamente das vivências, podendo perceber sua turma de maneira distinta, aprendendo com o processo, e oferecendo suporte pedagógico à equipe de monitores.

Há também a possibilidade de pontes entre as áreas do conhecimento em um exercício de multi, inter ou transdisciplinaridade, dependendo do projeto em vigência e do amadurecimento do grupo que o conduz. que representa a própria interdisciplinaridade. Desde sua criação, o Ponte vem trabalhando com temas geradores que são abordados à partir da ótica de diferentes disciplinas. No FINEP 1, haviam vários temas geradores (eixos temáticos), e o esforço maior era realizado para integrar as disciplinas de biologia, ciências, química, física e matemática do ensino médio. Já na FINEP 2, havia somente um eixo temático (biocombustíveis), no entanto, abrangeu diversas disciplinas, inclusive das ciências humanas. O estudo dos biocombustíveis buscou integrar as transformações de energia na natureza (física), produção de biocombustíveis no laboratório (química) fotossíntese e produção vegetal (biologia), leitura e interpretação de textos (português), reflexões sobre o modelo agrícola e sobre o petróleo (história, geografia) e apresentação teatral sobre as reflexões (arte).

Deste modo, são muitas pontes que precisam ser recompostas para que se torne possível diminuir a distância entre aquilo que se diz e aquilo que se faz. Acredito que o Programa Ponte representa um pouco desta tentativa, e tem um potencial muito maior do que é possível realizar hoje, em uma universidade que ainda é refém da lógica da departamentalização, separação do conhecimento e supervalorização do conhecimento acadêmico em relação ao conhecimento popular.

5.4.2. Curiosidade e Potência de Ação

Foi percebido, através da análise das cartas dos estudantes para o processo seletivo no Ponte, que a grande maioria ingressa no grupo com muita curiosidade e vontade de contribuir com a vida do outro, com a saúde do planeta, com a transformação social.

Em uma universidade em que, cada vez mais cedo, os estudantes são imersos na racionalidade econômica e incentivados a fazerem estágios acadêmicos que possam trazer prestígio, retorno econômico imediato e a promessa de garantia de ingresso no “mercado de trabalho”, alguns preferem ingressar em um grupo de extensão que trabalha com escolas públicas, mesmo quando boa parte destes estudantes não têm a pretensão clara de se tornarem professores. Mesmo quando esta curiosidade é ingênua e assentada em uma concepção messiânica da extensão universitária, percebe-se que a intenção pode ser muito boa, altruísta, autêntica e, porque não dizer, potencializadora da capacidade de transformação.

Analisar esses dados me fez recordar de conversas com colegas no meu primeiro ano no curso de Engenharia Florestal. Naquela ocasião, lembro-me que a grande maioria dos ingressantes tinham motivações relacionadas à contenção do desmatamento, reflorestamento, ecologia florestal, agroecologia, etc., em resumo, tinham latente a vontade de mudar o mundo. Com o passar dos anos, percebi que esses sonhos não foram adequadamente cultivados pela formação institucional do curso, que prioriza a abordagem tecnicista e industrial sobre a floresta, mesmo considerando que uma plantação de clones de eucalipto sem sub-bosque seja uma “floresta”. Com o passar dos anos, tal curiosidade ingênua sobre mudar o mundo presente no ingressante em engenharia florestal vai aos poucos se perdendo, e na metade do curso percebe-se uma quantidade bem maior de estudantes trabalhando por outras concepções de mundo. Alguns poucos estudantes se mantêm empenhados no cultivo de seus sonhos ingênuos, através de uma formação profissional alternativa que pode ser encontrada nos grupos de extensão, no movimento estudantil e em estágios interuniversitários.

Para Paulo Freire, a curiosidade ingênua quando cultivada, cuidada e colocada à prova, provoca transformações e evolui para uma curiosidade epistemológica, que é aquela curiosidade rigorosa, estudiosa, desbravadora e inserida em uma busca pelo conhecimento sobre as coisas. Esse conhecimento se constrói com alteridade, ou seja, considera a perspectiva do outro enquanto perspectiva válida para saber sobre o mundo. Não é um conhecimento utilitarista que busca entender “pra que o outro serve?”, e sim um conhecimento que prefere se perguntar “quem o outro é?”, ou, até mesmo, “quem sou eu no outro?”, já que todos os seres vivos estão interligados e que, para Boaventura, todo conhecimento é autoconhecimento (SANTOS, 1988).

A análise das cartas nos mostrou que boa parte da curiosidade ingênua dos ingressantes é acompanhada por uma concepção assistencialista da extensão, e a minha tese é a de que esta curiosidade ingênua, quando evolui para uma curiosidade epistemológica, altera também tal concepção messiânica. Em outras palavras, quando um estudante ingênuo é incentivado a descobrir suas respostas e a superar o medo inerente a esta busca, ele se coloca à prova no mundo e entra em contato com muitas surpresas. Quando um estudante entra no Ponte e encara uma turma de 40 jovens com uma postura superior e messiânica, geralmente ele acaba se surpreendendo negativamente com o resultado da atividade educativa. Quando o grupo é capaz de acolher as surpresas, conversar sobre o que não deu certo e reformular a abordagem educadora, o estudante ingênuo percebe na prática uma interpretação mais precisa e complexa da problemática socioambiental, e percebe que ele também faz parte desta problemática e que, para mudar o mundo, é necessário mudar a si mesmo.

Tanto o estímulo da curiosidade ingênua em direção à curiosidade epistemológica quanto a busca pelo autoconhecimento se relacionam com o cultivo do que Baruch de Espinosa (1632-1677) chama “potência de ação”. Para Santos e Costa-Pinto (2005), potência de ação refere-se à “capacidade de agir no mundo e de transformar a realidade em que vivemos na direção do que desejamos”(Ibidem,

p. 297). Para Chauí *apud* Santos e Costa-Pinto (2005), é através da ação que os membros do grupo se reconhecem, criando condições para perceber suas semelhanças e diferenças. Assim, toda ação deve ser prosseguida de uma reflexão, para que tais percepções sejam difundidas e enraizadas por todo o grupo.

De acordo com essa visão, é o desejo que nos põe em movimento. Porém, é preciso encontrar um equilíbrio na forma como consideramos tais desejos para influenciar a nossa ação. É preciso cuidar para que os nossos desejos e paixões não nos dominem e não nos levem à irracionalidade, mas também é preciso cuidar para não reprimi-los a ponto de desconsiderá-los. É através desta busca pelo conhecimento sobre os nossos desejos, os desejos dos grupos e o papel exercido por nós na viabilização de um desejo coletivo que nos realizamos e nos aproximamos do sentimento de felicidade.

(...)a potência de ação pressupõe uma atitude inconformista, pois busca a construção de caminhos de transformação da realidade com base na consciência sobre o que desejamos, na percepção do outro como interlocutor para construção de tal transformação e no conhecimento das regras que regem os processos que se deseja modificar. (SANTOS e COSTA PINTO, 2005, p. 298)

Ao enfatizar o papel do “outro” para a materialização de uma potência de ação coletiva, é valorizada a organização em grupos enquanto ferramenta de legitimação do desejo. Quando duas ou mais pessoas se unem em favor de uma causa, o poder de inferência na realidade aumenta substancialmente, e forma-se um sujeito político coletivo. A partir de um desejo que move uma busca por liberdade e felicidade, com base na ação (experiência) e na reflexão, viabilizam-se novas possibilidades de organização da vida coletiva. Ao buscar o acontecimento de “bons encontros” que busquem colocar em evidência os dons e competências de cada indivíduo ao mesmo tempo que identifiquem os desejos em comum, têm-se um primeiro passo para avançar na construção do sujeito coletivo, evitando assim, os “maus encontros” que diminuem a nossa potência de ação na medida em que ignoram os desejos individuais e naturalizam a relação de submissão e exploração. (SANTOS e COSTA-PINTO, 2005)

É evidente que a conciliação das liberdades individuais com a materialização da potência de ação coletiva de um grupo não é uma tarefa fácil. Esse conceito, se aplicável a um grupo, encontra inúmeros desafios para que seja possível criar condições para a sua manifestação. Para que os potenciais de cada membro do grupo se somem de maneira sinérgica, faz-se necessário perguntar: os membros do grupo pactuam dos mesmos objetivos? Eles buscam conhecer a si mesmo? Eles buscam conhecer uns aos outros? Eles conhecem o objetivo comum? Eles apoiam, encorajam, entusiasmam-se para alcançar este objetivo? (SARAYDARIAN, 1990, p. 23). Deste modo, como a potência de ação de grupo representa a materialização de um aprendizado coletivo, é preciso “cultivá-la” cuidando de todos os

aspectos da ecologia do grupo, para que tal ação possa se manifestar de maneira assertiva e condizente com o desejo dos indivíduos.

Neste sentido, os resultados da pesquisa demonstram que há elementos do caso que condizem para a formação de comunidades aprendentes que buscam cultivar a potência de ação e a curiosidade, visando a formação de um grupo universitário que dê estrutura, estudo e prática educadora condizente com a construção de sociedades sustentáveis.

5.4.3. O Sentido do Trabalho

Há universal concordância quanto ao trabalho humano ser uma fonte fundamental de riqueza. Para Shumacher (1974), a economia moderna foi levada a reputar o trabalho, ou “mão de obra”, como pouco mais de um mal necessário. Sob o ponto de vista do empregador, é uma parcela dos custos a ser reduzida ao mínimo. Sob o ponto de vista do empregado, é o sacrifício do lazer e conforto, compensado pelo salário. O ponto de vista budista considera a função do trabalho como no mínimo tríplice: (1) dar ao homem a oportunidade de utilizar e desenvolver as suas faculdades; (2) possibilita-lo a superar seu egocentrismo unindo-se a outras pessoas em uma tarefa comum; (3) gerar produtor e benefícios necessários a uma existência digna (SHUMACHER, 1974, p.46)

Qual é o valor do trabalho humano? Por que nós trabalhamos? Para que trabalhamos? Quem se beneficia do nosso trabalho? Como contribuir para a nossa comunidade através do nosso trabalho? Qual papel social cabe a mim cumprir? Por que alguns trabalhos, como o trabalho administrativo, é mais reconhecido e remunerado do que outros trabalhos, como a limpeza e trabalhos braçais?

Estas perguntas filosóficas são pertinentes em um momento histórico em que os direitos dos trabalhadores estão sendo ameaçados. Em um momento de crise econômica mundial, joga-se nas costas dos trabalhadores a responsabilidade de mitigar os efeitos destrutivos de um sistema político injusto e opressor

Um grupo de trabalho que faça sentido é um grupo de trabalho que seja inclusivo em relação às necessidades individuais básicas de seus membros, desde que estes se referenciem também pelo objetivo maior, ou a missão do grupo. A racionalidade técnica-instrumental considera que o mais importante em relação ao trabalho é o quanto você ganha em dinheiro para executá-lo, mas a esfera dos recursos financeiros é apenas uma parte daquilo que confere sustentação à vida. Além deles, os seres humanos necessitam cuidar de seus processos vitais, de suas relações interpessoais e da transformação de suas identidades.

Uma coordenadora explorou bastante a questão do sentido de trabalhar no Ponte, ao longo dos três anos que esteve dedicada à coordenação técnica do grupo. Falou sobre amor pelo trabalho,

amadurecimento e superação de crises. Além disso, tocou na questão da superação do senso comum, abertura à mudança, liberdade para expressar ideias e diálogo. Um monitor(a) citou a questão da superação da lógica de competitividade e desenvolvimento da paciência e capacidade de escuta. Outro valorizou o desenvolvimento da capacidade de comunicação com pessoas que tem uma cultura diferente da sua e a percepção sobre como se pode auxiliar uma pessoa ou grupo através de seu trabalho.

A análise das entrevistas mostrou ser comum que o principal atrativo do Ponte para os estudantes é a vontade de aprender, crescer como pessoa e profissional e conhecer uma experiência de educação ambiental crítica. A bolsa também é um fator de vital importância, pois ela facilita a organicidade do grupo, a atribuição de funções, a cobrança para a execução do trabalho e, logicamente, o reconhecimento material pelo trabalho dos monitores. No caso do coordenador técnico, a remuneração também é fundamental e deve ser compatível às necessidades de uma pessoa recém-formada. Se um monitor ou coordenador técnico permanece ligado ao Ponte somente por causa da bolsa, significa que chegou o momento de deixar o grupo e ceder o lugar para alguém que esteja plenamente motivado e aberto para novos aprendizados.

Assim deveria ser também nas relações de trabalhos constituídas fora da universidade. Se um trabalhador desenvolve um trabalho que não gosta, ele prejudica a sua saúde, a saúde dos seus amigos e colegas e a saúde do ambiente em que está. Se um empresário não se responsabiliza pessoalmente pelo ônus socioambiental causado pelo seu empreendimento, ele abdica de sua capacidade de co-criação no mundo. Se o único “ganho” de alguém que trabalha 40 horas semanais para receber um salário mínimo for somente sua remuneração, fica evidente a desvalorização e exploração do trabalho. O trabalho empoderador é o trabalho que edifica, que provê suporte corporal, emocional e intelectual para que o sujeito possa se desenvolver e ser feliz.

5.4.4. Práxis e Diálogo

A práxis, ou “prática reflexiva”, é uma fundamentação metodológica que está presente tanto na concepção de educação do Ponte quanto nas entrevistas realizadas nesta pesquisa. No texto de abertura do site do Programa Ponte, há um trecho que remete à alienação do trabalho, que pode ocorrer tanto na ausência de reflexões sobre a prática quanto no excesso da reflexão sem a prática, no que se refere à educação.

(...) é comum observar que muitos profissionais da educação experimentam dificuldades dentro de sua própria prática. Professores que têm que dar conta de uma

carga horária excessiva dentro de sala de aula e que não contam com momentos plenamente educativos e reflexivos em suas reuniões com a equipe gestora, não experimentam plenamente a teoria e a filosofia na nutrição de seu trabalho. Por outro lado, profissionais que só teorizam sobre a educação baseado em vagas impressões sobre a prática, mas não estão imersos no dia a dia de uma sala de aula, não tem condições de experimentar suas ideias, comprovando ou não a eficácia da teoria para cada tipo de contexto educativo. (www.programaponte.com.br, acessado em 02/01/2017)

Entendo que este é somente um exemplo sobre o potencial destrutivo do desequilíbrio entre teoria e prática para qualquer trabalho que pretenda ser emancipador. A práxis enquanto procedimento metodológico para relacionar a filosofia e a avaliação com a ação prática é fundamental, e só pode ocorrer se houver possibilidade de diálogo entre a equipe.

O diálogo é fundamental para a práxis porque é um indicador de vitalidade tanto das relações intersubjetivas de um grupo quando das relações entre o grupo e os parceiros externos e/ou comunidade atendida. Para que o processo de reflexão seja de fato indutor de melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido, é preciso aprender a pensar coletivamente, ou seja, sintetizar a soma das percepções sobre a problemática por cada sujeito em encaminhamentos e recomendações que sejam incorporadas por todos os membros do grupo.

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso”, e não o contrário. (FREIRE, 1983, p.66)

Quais indicadores são percebidos no comportamento dos estudantes, escola e integrantes da equipe que atestam a efetividade da abordagem educadora? As relações entre as pessoas vão bem? Se não, o que precisa mudar? Alguém está sobrecarregado? A divisão da equipe tende à horizontalidade? Se não, por quê? A equipe está aproveitando o máximo de seu potencial? Os recursos estão adequados? A comunidade atendida participa ativamente do processo? A equipe está com uma postura doutrinadora? O grupo está aproveitando os seus parceiros? O que pode ser feito para melhorar? São somente exemplos de questões que, ao menos por algum tempo, estiveram presentes nas reuniões do Ponte, sobretudo nas reuniões oficiais de avaliação.

Considerando que o Programa Ponte não é uma empresa, e não tem a obrigação de aumentar a sua produtividade e nem os seus lucros, a práxis só existe para melhorar a qualidade do serviço prestado à comunidade e melhorar a capacidade de aprendizado por aqueles que integram o grupo. Consequentemente, um trabalho com qualidade tende a melhorar a relação de confiança estabelecida

com o público atendido e, teoricamente, a chance de conseguir mais recursos para a manutenção do Programa aumenta.

Agora, é preciso que nos perguntemos: a práxis está adequadamente presente nas disciplinas de graduação e pós-graduação das universidades? E nos grupos de pesquisa? Existe o costume de realizar avaliações de processos de forma aprofundada, que orientem um momento de planejamento? Os grupos sabem como fazer isto?

Muitas vezes, as equipes de trabalho são divididas entre “aqueles que pensam” e “aqueles que executam” de modo que o trabalho prático acontece de forma alienada. Isto acontece em empresas e acontece também na universidade, em laboratórios de pesquisa, disciplinas e grupos de extensão. Por outro lado, há uma outra cultura presente em alguns grupos de pesquisa, movimento estudantil e grupos de extensão que gasta muita energia avaliando, refletindo, teorizando, lendo, mas não relaciona o acúmulo deste saber com a ação prática. Esta é uma outra forma de alienação.

Como equilibrar momentos de ação e de reflexão? Como saber quando falar e quando silenciar? Como saber quais questões particulares devem ser trazidas para o grupo? Como vencer a alienação e fazer um trabalho mais assertivo/condizente com as necessidades dos envolvidos? Como criar um clima propício à reflexão sincera? São questões que se desdobram desta reflexão, e que acredito que devem estar presentes em todos os grupos universitários.

5.4.5. Vivência e Emancipação

A análise da experiência do Ponte demonstrou que o grupo busca assumir uma concepção crítica da educação ambiental, buscando distanciar-se da ênfase na transmissão e disciplinarização do conhecimento. Algumas entrevistas tocaram diretamente nestas questões.

Monitor(a): A EA que o Ponte possui não é simplesmente de ensinar como reciclar, como jogar o lixo no lixo, etc. Ela gira mais em torno de um senso crítico, para que os alunos percebam o que está na realidade, no bairro deles, na escola”

A diversidade de possibilidades pedagógicas, a liberdade de criação e a predisposição ao diálogo também foram elementos que surgiram nos dados.

Monitor (a): A imagem que eu tinha do Ponte era de uma educação mais despreocupada e menos burocrática. Na escola tudo é muito burocrático, você tem livros, cartilhas, metas a serem atingidas. O Ponte era um contraponto a isso. Dentro de uma mesma atividade, tinha várias abordagens diferentes. Possibilidades de pessoas de personalidades diferentes se engajarem em coisas complementares. Essa era a visão que eu tinha, a possibilidade

de levar às pessoas uma liberdade ao seu processo de formação. Isso se refletia nos valores do Ponte. Facilitar processos educativos, não se colocar na posição de mensageiro de coisa nenhuma, trabalhar com amor e carinho.

Deste modo, o Ponte busca se diferenciar da cultura educacional disciplinar, amplamente difundida no contexto escolar, enfatizando uma forma de educação que busca a compreensão integral dos sujeitos e aposta no aprendizado pelo corpo e pelos sentidos. Esta educação não deixa de fornecer o conhecimento científico, mas cuida para que este não se interponha, mascare ou iniba a percepção sensitiva. Mendonça (2007) chama essa forma de educação de “educação ambiental vivencial”, que se diferencia da “educação para a abstração”, esta baseada em imagens criadas pelo cérebro que não correspondem ao “aqui e agora”, que pode produzir conhecimento sem vivência e informação sem contexto.

Uma referência similar é encontrada no Germinar (2015), que define duas maneiras distintas de adquirir conhecimento: o caminho da instrução e o caminho da descoberta. O caminho da instrução é aquele que acontece quando uma pessoa detentora do conhecimento busca transmiti-lo para quem não o possui. O conceito é oferecido inicialmente, pode ou não ser incorporado pelo corpo, e tende a ser produzido na aplicação prática. Já no caminho da descoberta o conhecimento é descoberto a partir da vivência. Após alguns acertos e erros, o conceito é enfim extraído. A instrução pode ser útil em diversos casos, mas a educação ambiental crítica busca favorecer a descoberta e a vivência como um meio de construção integral do conhecimento.

A predisposição ao acerto e ao erro pode criar situações imprevisíveis, que são “equacionadas” pela dinâmica de interação entre os sujeitos. Ardans e Tassara (2014) compreendem que se houver uma “instância representativa da reflexividade do coletivo”, ou seja, um “*self* grupal”, é possível ter condições para uma contínua transformação no sentido do bem comum. Para as autoras, o empoderamento de cada sujeito é condição para a produção de grupos emancipados, pois relaciona-se à construção do *self* de cada sujeito, ou seja, contribui para esclarecer a importância de cada membro no grupo.

O Programa Ponte busca firmar-se como um grupo de educação ambiental vivencial para a comunidade atendida na medida em que aposta nas saídas de campo, nas observações da paisagem, nas experiências em laboratório, nas dinâmicas de grupo e no diálogo. Para os monitores, é um grupo que possibilita a vivência de falar em público, conduzir dinâmicas, criar bons encontros e avaliar processos. Para os coordenadores técnicos, é uma vivência administrativa e pedagógica ao mesmo tempo, e sem receita a ser seguida para enfrentar desafios diversos como contribuir para a vitalidade do grupo e preparar um contrato de licitação, por exemplo. Para os supervisores e professores envolvidos, é uma vivência que mostra que é possível contribuir para uma extensão universitária não assistencialista sem cobrar por isto.

De maneira geral, o teor das respostas nas entrevistas foi no sentido do desvelamento da realidade, aquisição de habilidades e competências para o trabalho em grupos, pertencimento socioambiental. Sendo assim, pode-se afirmar que há indícios de uma busca por emancipação individual e coletiva à medida que o grupo busca a cooperação e a convivência harmoniosa, fundamentada em uma ética comum, ou ética ambiental. (ARDANS e TASSARA, 2014, p. 158).

Ao utilizar grupos focais, o trabalho de Soares (2014) também demonstrou a predisposição de cada sujeito em analisar suas próprias vidas escolares, buscando encontrar similaridades na história de vida de cada participante e refletindo sobre como ela se desdobra na construção de uma ética comum e no desenvolvimento no trabalho no Ponte. Esta prática, de resgatar as autobiografias para ressignificar a utopia coletiva e orientação dos trabalhos é fundamental para o cultivo do ambiente propício à emancipação. Portanto, se o grupo pretende continuar nesta perspectiva de emancipação, é necessário ter atenção a estas questões: do caminho de descobertas, da educação vivencial, da coexistência do self individual no self coletivo, e da valorização da ética comum.

5.4.6. O Paradoxo do Rigor

Nos assuntos humanos, sempre parece haver a necessidade simultânea de duas coisas aparentemente incompatíveis e mutuamente excludentes: precisamos tanto da liberdade quanto da ordem. (SHUMACHER, 1974, P.56)

Qual é a quantidade de regras que um grupo precisa para aproveitar ao máximo o cumprimento de seu objetivo, sem deixar de lado o acolhimento e o aprendizado? Qual é o rigor do método de trabalho? Em que situações se aceita exceções à regra previamente acordada?

O Germinar (2015) compreende que o desenvolvimento de grupos pode passar por três estágios: (1) bando: quando o grupo tende a ser indisciplinado e orientado pela força dos posicionamentos individuais; (2) comitê: quando o grupo tende a ser rígido e orientado pelas obrigações para um sistema externo; e (3) equipe, quando o grupo é mais maduro, orientado tanto para o aprendizado do grupo quanto para o cumprimento de seu objetivo. Todos os grupos estão sujeitos a passar por cada um destes estágios, e como a vida é dinâmica, podem até mesmo oscilar de um estágio para o outro.

Abordando de um outro modo, o que está em jogo é um paradoxo ecológico que é a sustentação da auto-organização do grupo em oposição ao caos. A auto-organização apresenta inúmeras vantagens em relação à disciplina, conquista de metas e esclarecimento de procedimentos de

trabalho. Por outro lado, se excessiva, pode engessar o grupo, submetendo-o à vontade do líder ou à vontade do sistema externo. A liberdade do caos também apresenta inúmeras vantagens, como o acolhimento de indivíduos, aprendizado sobre como trabalhar em grupo e desenvolvimento de autonomia. Por outro lado, se excessivo, pode dificultar tanto a compreensão sobre os limites do grupo quanto o desenvolvimento de uma visão holística sobre sua posição e função, fazendo com que seja mais difícil cumprir metas e planejar a longo prazo. O caminho do meio é a equipe que representa a manutenção do rigor (e não rigidez) para o cumprimento da missão assumida coletivamente.

A maioria dos grupos orientados massivamente pela lógica do lucro tendem a assumir uma característica de comitê. Os comitês são produtivos, não acolhem os conflitos percebidos individualmente, mas tendem a cumprir seu objetivo, mesmo que ao custo da saúde física e mental de boa parte de seus membros. Por outro lado, muitos grupos que representam um contraponto a esta lógica, como coletivos independentes e grupos ligados à militância, experimentam o ônus do caos por abominarem qualquer tipo de hierarquia e rigidez, comprometendo, muitas vezes, a obtenção de resultados esperados. Como encontrar tal equilíbrio? Sobre a busca por desenvolver uma equipe, algumas considerações

As pessoas começam a ligar seus objetivos pessoais aos objetivos do grupo (...) começa a surgir uma imagem comum (...) o intuito é realmente cooperar para que se possa explicar e escutar as ideias (...) a equipe percebe que pode ser flexível e trabalhar como um time (...) os conflitos se tornam ocasiões para um encontro mais profundo (...) os indivíduos são valorizados pelas suas características, pelas suas contribuições únicas, pelo seu potencial (...) as diferenças são reconhecidas e aceitas (GERMINAR, 2015, p.3)

O Programa Ponte é um grupo universitário que, em muitos momentos de sua história, apresentou algumas características de militância estudantil. Não somente devido à histórica presença de pessoas que atuaram na militância, mas também por ser um grupo de extensão universitária de atuação socioambiental. Ao mesmo tempo, este grupo obteve financiamentos, responsabilidades e uma dinâmica de trabalho que impôs a necessidade da produtividade e eficiência, o que gerou no grupo algumas características de empresa. Neste sentido, acredito que a superação de diversos conflitos relacionais presentes no grupo o tornaram mais forte enquanto equipe para, ao mesmo tempo, preservar parte das necessidades individuais e cumprir com exigências provenientes do sistema em que o Ponte está inserido.

A descrição do processo de fundação do Ponte mostrou que o grupo não foi criado simplesmente para atender a uma demanda externa, e sim que o grupo nasceu da vontade de pessoas que enxergaram uma oportunidade de fazer algo que acreditavam. Neste sentido, para um supervisor,

o grupo continua operando até hoje devido à sua energia interna, à sua capacidade não apenas de ter uma ideia, mas de ser responsável pela continuidade dela.

Supervisor: É algo que, felizmente, apesar de ter tido muitas transições de gestões, se manteve até hoje e o Ponte está aí com dez anos, se mantendo como um Programa dentro da ESALQ que, ao meu ver, voa num radar muito mais baixo do que ele poderia voar”.

Para um supervisor, o meio termo entre rigor e flexibilidade vêm do pragmatismo. Porém, para alcançar este pragmatismo, é necessário cultivar uma virtude essencialmente importante, que é a capacidade de escuta, a capacidade de perceber o que se passa à volta para poder se conscientizar da relevância das próprias ações. É necessário conhecer as vontades coletivas para compreender a função individual.

Supervisor: O Ponte tem uma qualidade de escuta e uma abrangência desta escuta que é muito grande (...) As pessoas desenvolvem uma qualidade de escuta de entorno, de contexto, extremamente amplificada do “eu”. Não tem um “ego-sistema”, e sim um “ecossistema”. No encontro das vozes, não é o “eu” que predomina, é sempre um sistema maior. Esta interdependência e este compartilhamento da responsabilidade é muito evidente. Sinto que este não é o padrão normal de outros grupos. Muitas vezes, as relações entre professores, funcionários e estudantes universitários estão confinadas num espaço muito mais autocentrado. A primeira pergunta é sempre “qual é a minha parte?”; “qual é a minha responsabilidade?”, e não “qual é o nosso projeto?”. Isto é algo que se construiu de alguma forma, eu não saberia dizer porque a construção do Ponte evocou isto, mas acho que foi uma construção tão forte que ela meio que perenizou. Houveram mudanças de coordenação, supervisão, estruturas de financiamento distintas, mas esta forma de compreender o trabalho não foi alterada

5.4.7. O Movimento estudantil

Desde seu nascimento, o Programa Ponte conta com a participação de pessoas com um histórico de articulações e mobilizações voltadas para as questões sociais e ambientais de diversas qualidades e níveis de intensidade. Muitos integrantes participam simultaneamente de grupos ligados ao movimento estudantil da ESALQ, ou em outros coletivos auto organizados, dedicados a alguma forma de militância.

Cabe aqui buscar na minha memória e também nos registros em ata alguns dos movimentos que, mesmo que de maneira indireta, interagiram com o Programa Ponte compartilhando ao menos um de seus integrantes: Centro Acadêmico “Luiz de Queiroz” (Calq), Entidade Nacional de Estudantes de Biologia (ENEBio), Associação Brasileira dos Estudantes de Engenharia Florestal (ABEEF) Centro

Acadêmico de Gestão Ambiental (CAGEA), Levante Popular da Juventude e Coletivo Feminista “Raiz Fulô”.

Ao longo do período que participei do grupo, cinco monitores do Ponte se envolveram na disputa pelo Centro Acadêmico Luiz de Queiroz (CALQ), através da “Chapa Amplifique”, e venceram as eleições. Com um programa de gestão pautado pela educação popular, agroecologia, enfrentamento, diálogo com a periferia e ação cultural, esta gestão encerrou um ciclo de três gestões consecutivas que apontavam para outra direção: da cultura trotista, do agronegócio e da legitimação da ideologia dominante. Um monitor(a) que participou deste processo, relata brevemente:

Monitor(a): No CALQ, a experiência foi muito boa, tinha pessoas plurais, de diferentes organizações, com um projeto claro para todos. Foi muito rico, foi realmente conhecer os estudantes da ESALQ. Foi ali que eu consegui olhar para a ESALQ, e falar “aqui tem uma construção de valores que eu não acredito”. Tivemos que lidar muito com ataques de estudantes conservadores, conversar com estas pessoas, se reunir com estas pessoas.

No item “formação acadêmica”, três monitores estabeleceram comparações entre a militância e a vivência no Ponte. Para um monitor, o movimento estudantil tem a vantagem de constituir grupos efetivamente auto-organizados, com menor institucionalização e, portanto, com maior liberdade criativa. É uma vivência única que pode te levar a conhecer a diversidade de seu país e a dialogar com gente diferente. Auxilia o estudante a “sair da caixa”, a sair das vias hegemônicas de pensamento da universidade. Auxilia o exercício do pensamento, da análise e da construção de propostas de convivência.

Para um monitor, o diferencial do Ponte em relação ao movimento estudantil é que, no primeiro, havia maior predisposição ao diálogo. Para os outros é sobre o primeiro ter maiores condições de constatar os resultados de um trabalho prático.

O professor supervisor, tanto na entrevista quando nas inúmeras conversas realizadas comigo no período em que eu estava na coordenação do programa, tem uma preocupação em relação a este ponto. Ele reconhece a importância da vivência na militância e seu acúmulo para as atividades do Ponte, porém, se preocupa com a possibilidade de doutrinação e imposição de conceitos e valores políticos por parte dos estudantes universitários aos estudantes secundaristas.

Acredito que esta preocupação do professor tem fundamento. A conjuntura atual vem nos mostrando, cada vez mais, que não basta ser “de esquerda” para propiciar o que estamos chamando de “empoderamento” ou “emancipação” coletiva. Em certa medida, alguns grupos e/ou pessoas ligados à militância assumem posturas autoritárias, egocêntricas, preconceituosas ou doutrinadoras em relação aos seus próprios projetos de universidade e de país. Os membros integrantes de movimentos

emancipatórios também são reféns de uma sociedade orientada pela busca pelo poder e, portanto, sempre correm o risco de cair na armadilha da contradição entre o que se fala e o que se faz.

Supervisor: O estudante do Ponte usa artifícios diferentes, dinâmicos e poucas aulas expositivas, mas ainda assim pode ser seduzido pela abordagem doutrinária, mesmo porque ele tem poder (...). Uma grande falácia que temos hoje é que se você atua a favor da ecologia, da sustentabilidade, que você tá do lado bom. Quando, na minha leitura, você pode continuar do “lado ruim”, do abuso de poder, exploração das pessoas, somente “mudando a pintura”. Trabalhar com estas contradições é importante para a nossa equipe de monitores(...). A grande mudança que precisamos passar, enquanto seres humanos, é a maneira com que a gente lida com o poder.

Por outro lado, é preciso reconhecer o potencial do relacionamento entre militância política e educação ambiental. Certamente, o Ponte vem lidando com alguns problemas apontados pelo supervisor, porém, como o diálogo e a práxis assumem a centralidade do método, o grupo cria uma unidade própria capaz de reconhecer, diagnosticar e encaminhar alterações, tanto na organicidade grupal quando na postura pessoal dos membros.

É preciso não ter medo de falar sobre política, mas é preciso também reconhecer que somos seres imperfeitos, incoerentes e podemos ser muitas vezes autoritários. É preciso enfrentar este desafio, de (re)politizar a educação, com muito amor e perseverança. E é na busca pelo autoconhecimento, pela autopesquisa, pela pesquisa coletiva em pequenos grupos sociais, que se torna possível diagnosticar os nossos equívocos, não somente relacionados ao abuso de poder, mas também relacionados à omissão. É preciso estar presente e em movimento.

5.4.8. Formação Universitária e Democracia

No capítulo 3 foi apresentado um breve histórico da concepção do modelo de universidade brasileira, as complexidades da universidade atual e as contradições da pedagogia e da extensão universitária. Ao apresentar o Programa Ponte, enquanto um estudo de caso, esta pesquisa investigou sua experiência amparado por concepções teóricas já fundamentadas como “ecologia de saberes” e “racionalidade ambiental” (LEFF, 2001), “oficinas da ciência” (SANTOS, 2008), “ensino pluriversitário” (SANTOS, 2004) e as diversas iniciativas de universidades brasileiras apontadas no item 6 do capítulo 3, “por uma nova universidade”.

Na análise dos resultados desta pesquisa, dados apontam para o incremento na formação profissional, acadêmica e pessoal do estudante universitário. Muitas características do modo de funcionamento do Programa Ponte convergem com o referencial teórico proposto de um novo modelo de universidade, que seja efetivamente democrática, voltada à formação cidadã, multidisciplinar,

fomentadora da práxis. Porém, é preciso reconhecer que esta iniciativa, do Programa Ponte, apresenta severos limites de crescimento, influência e perpetuação dentro de um sistema universitário pouco orientado pela racionalidade ambiental.

O Programa Ponte enquanto uma iniciativa marginal, nascida da vontade de alguns estudantes do departamento de Ciências dos Solos, que atua com recurso predominantemente externo da instituição, que não interfere diretamente nas aulas de graduação da ESALQ, que apresenta a USP de Piracicaba para os estudantes de escolas públicas e, ainda por cima, contribui para melhorar a imagem da ESALQ perante o município de Piracicaba, representa algo que, até agora, os dirigentes da ESALQ desejaram manter. Porém, não se observa uma preocupação institucional em ampliar a influência de uma educação emancipadora e democrática para o cerne da universidade. Assim como o Programa Ponte, muitos outros grupos de extensão da ESALQ e de outras universidades desenvolvem iniciativas inspiradoras para um novo modelo de universidade. Assim como Sorrentino (1995) observo que, de maneira geral, estes grupos sobrevivem como em pequenos guetos, protegidos por docentes simpatizantes pela causa, como é o caso do Programa Ponte, do Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca) e de tantos outros grupos.

Na ESALQ, assim como no Brasil, foram desenvolvidas políticas públicas socioambientais muito importantes, que representam um avanço da normatização de uma concepção de educação ambiental holística, transversal, permanente, presente nos conteúdos e nas formas. Teoricamente, iniciativas como o PUEA deveriam subsidiar um amplo diálogo institucional, e incorporar gradualmente a educação ambiental na cultura universitária, melhorando a qualidade das nossas aulas e melhorando a capacidade dos estudantes universitários se relacionarem com problemas complexos. Ao que parece, na prática, esta incorporação custa a acontecer. A sociedade vem experimentando uma distância cada vez maior entre aquilo que se diz e aquilo que se faz; entre o que está na norma e o que está na prática.

No capítulo 3, foi mencionada as reformas universitárias ocorridas nos séculos 18 e 19, que buscaram imbuir as universidades de filosofia e autonomia. Atualmente, vivemos uma nova crise universitária, que vêm restringindo a filosofia e favorecendo o tecnicismo. A universidade da “coesão social” e da “formação humana” que fala Marcovitch (1998) no capítulo 3 está mais distante, e a formação disciplinar e instrucional está cada vez mais presente na formação dos sujeitos, desde a infância. A cultura da meritocracia, segregação e competição atinge em cheio o modelo universitário brasileiro. Todos os problemas citados por Almeida Filho (2008) somados a outros, tais como a competição do vestibular, o abuso de poder, a depreciação da saúde mental de pós-graduandos, o trote, a ditadura da produtividade, a falta de cooperação entre departamentos, a falta de vivências, a fragilidade dos grupos de extensão e movimentos estudantis, a restrição de espaços públicos para os estudantes são exemplos de características de um modelo de universidade que deve ser superado.

De modo geral, a educação universitária está distante do povo. Está distante da compreensão sobre a problemática genuinamente brasileira. Uma universidade que não dialoga com seu povo através da extensão não produz subsídios para produzir conhecimento adequado ao seu tempo e espaço. Para Freire (1971), é necessário uma educação corajosa.

Uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A pesquisa ao invés da mera perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. (FREIRE, 1971, p. 93)

É preciso que a universidade supere o que Freire chama de “verbalismo vazio”. É preciso superar a “postura da cópia” (cap.2), a educação “palavresca”, “sonora”, “assistencializadora”, que não comunica, mas faz comunicados (FREIRE, 1971). É preciso superar a ênfase dada aos discursos, ao “torneio da frase”. É preciso superar a atitude mental passiva e acrítica e se abrir para o diálogo da investigação e da pesquisa pois, somente assim, é possível incorporar uma mentalidade democrática. Sobre este ponto, Freire (1971) considera que o Brasil nasceu e cresceu em condições negativas de democracia, pois o processo de colonização foi essencialmente predatório, baseado na exploração, em que o “poder do senhor” se alongava até os limites da influência de outros “senhores”, e que para superar tal inexperiência democrática, faz-se necessário um processo não somente político, mas também educador.

“É preciso superar a descrença do educando. Descrença em seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir. Ora, a democracia e a educação democrática se fundem ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu país. Do seu continente. Do mundo. Os problemas da própria democracia” (FREIRE, 1971, p. 96)

Até quando a universidade pública vai relegar a vivência (extensão) ao assistencialismo e captação de receitas? Até quando alguns professores universitários se esconderão atrás de suas teorias? Até quando será normal decorar slides para fazer uma prova(e ir bem)? Até quando arrendaremos nossos laboratórios para pesquisas que visam a maximização dos lucros de corporações?

Reflexos da história colonialista, assistencialista, opressora e domesticadora do Brasil podem ser facilmente localizados na história da ESALQ, como foi apontado no capítulo 3. O Programa Ponte não parece ter a resposta ou uma fórmula para a resolução destes impasses, tampouco tem condições de induzir um amplo processo de transformação na educação universitária da ESALQ. Porém, acredito que o modo de funcionamento do programa e o conhecimento prático produzido a partir de sua

experiência representa uma luz, um caminho, uma possibilidade de driblar certas adversidades da formação universitária e fomentar a construção de sujeitos com autonomia e comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Cheguei ao fim do curso de mestrado. Chegou o final de um ciclo neste estudo. Darei continuidade à dimensão mais abrangente desta pesquisa, explícita no “objetivo geral”, que leva em consideração toda a minha experiência de vida, e também as minhas escolhas. A investigação sobre os limites e possibilidades da universidade em contribuir para sociedades sustentáveis é minha, mas é também da “casa” que tenho ocupado ultimamente, a Oca (Laboratório de Educação e Política Ambiental), e, portanto, transcende muito tudo o que pode ser sistematizado neste trabalho.

Nestes quase três anos de mestrado, houve um período cheio de movimentos, extremamente turbulento, dentro e fora de mim. Muitas mudanças no país e no mundo, muitas mudanças na casa interna. Internamente eu passei por alguns lutos. Dialoguei com a sombra. Morei em quatro casas distintas neste período. Tive a experiência de morar só durante um ano. Me juntei com minha companheira para dividir nossos móveis, vidas e sonhos no prosseguir desta caminhada.

Ao longo de todo este período, pude “estudar a casa¹¹” por distintas perspectivas, para além desta dissertação. Os trabalhos realizados junto à Oca através da composição do grupo de trabalho em “gestão estratégica”, dentre os quais dou destaque ao estudo e atualização de seu projeto político pedagógico, representaram uma grande oportunidade de aprendizagem sobre estratégias de trabalho em grupos universitários, buscando estabelecer reconexões (ou pontes) essenciais para uma transição educadora para sociedades sustentáveis.

Os trabalhos realizados na busca pela viabilização de um projeto específico da Oca, o “Mosaico Educo-Florestal Agroecológico¹²” de Itatinga são o esforço para viabilizar e materializar um projeto que caminha na mesma direção desta dissertação, levando adiante questionamentos como os seguintes: como lutar para que a universidade cumpra seu papel social em parceria com a comunidade? Como colocar a estrutura de recursos, terra e conhecimento público à serviço da melhoria de condições existenciais para humanos e não humanos? Deste modo, a iniciativa do Mosaico representa uma continuidade dos estudos que aqui foram apresentados na medida em que assume uma concepção de ciência que busca acolher tanto a transdisciplinaridade quanto a extensão não assistencialista e não messiânica; bem como busca assumir uma concepção de educação universitária comprometida com o enfrentamento de problemas reais da nossa sociedade e do meio ambiente.

¹¹ “estudar a casa” é a tradução do latim para “ecologia”

¹² Projeto do Departamento de Ciências Florestais da ESALQ, cujo objetivo é de “ Contribuir para a ampliação do conhecimento científico sobre agroflorestas associadas ao envolvimento comunitário local, visando o contínuo aprimoramento de políticas públicas voltadas à melhoria de condições sociais e à conservação da biodiversidade, do solo e da água, bem como difundir modelos economicamente viáveis e o fortalecimento da economia de base agroecológica”, realizado na Estação Experimental de Ciências Florestais de Itatinga-SP

Sendo assim, os passos seguintes ao mestrado deverão ser acompanhados pelos importantes acúmulos do campo educador-ambientalista que acompanharam o desenvolvimento desta dissertação. Quanto eu digo “campo educador ambientalista”, não me refiro somente ao item 2.3, que trata especificamente do conceito de “educação ambiental” assumido por este trabalho. Considero que os diversos assuntos aqui abordados procuraram demonstrar a educação ambiental de maneira transversal: na abordagem da educação universitária, na contextualização da ESALQ e também na caracterização do Programa Ponte. A presença do conceito “sociedades sustentáveis” no objetivo geral desta dissertação demonstra que a utopia assumida aqui está alinhada com o acúmulo da militância ambientalista contra hegemônica da educação ambiental, que até hoje se faz presente nos fóruns paralelos dos eventos internacionais sobre a questão ambiental e se faz explícita em documento internacionais como a Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Sendo assim, é importante reconhecer e valorizar todo o acúmulo da educação ambiental calcada na transição para sociedades sustentáveis, porém, as reflexões, sentimentos e sensações produzidas no desenvolvimento desta dissertação apontam para algumas lacunas que devem ser observadas:

(1) Toda educação ambiental deve buscar ser cada vez mais ecológica, pois deve “estudar a casa” em todas as dimensões possíveis. Deve considerar que o cuidado com o meio ambiente, o cuidado com os grupos sociais e o cuidado consigo mesmo (GUATTARI, 2006) são três instâncias de igual importância. É preciso aprender a observar a natureza para incorporar seus ensinamentos tanto na ecologia social quanto na ecologia intra-pessoal. É preciso não ser refém da competição, mas é preciso também saber que a competição está em toda a natureza, e se não demasiada pode contribuir muito para o sucesso do sistema ecológico. É preciso não ser refém da centralização do poder, mas é preciso também saber que, por mais complexos que sejam os sistemas autogestionários, eles necessitam de uma profunda organização que, numa realidade de transição paradigmática, necessitam de um mínimo de centralização.

(2) Os grupos universitários que se propõe contra hegemônicos devem ser, além de ambientalistas e revolucionários, terapêuticos. Os surtos de depressão, transtornos de ansiedade e estresse na contemporaneidade (sobretudo no meio universitário) demonstram que esta questão é tão relevante quanto as questões sociais e ambientais. É preciso avançar na criação de métodos e técnicas que possam incorporar esta questão em todas as dimensões da prática educadora-ambientalista. É preciso que todos assumam a busca autoconhecimento, e busquem enfrentar seus medos. A “jornada do herói” é, em última análise, solitária, mas os grupos podem ajudar.

Para avançar neste desafio educador-ambientalista é preciso, sobretudo, que saibamos onde estamos, tanto no território quanto no tempo histórico. A conjuntura mostra que estamos em um

momento crítico da história, sobretudo no Brasil, e passando por diversos retrocessos no campo democracia, da política ambiental, da educação e da ciência. Todos os dias nos deparamos com notícias de jornal que apontam grandes problemas estruturais: o aumento da violência no campo e nas cidades (aumento do poder do crime organizado, conflitos nas favelas, assassinato de indígenas e lideranças de movimentos sociais); o avanço da extrema direita em cargos executivos em diversos países; a diminuição dos direitos dos trabalhadores; o retrocesso da política ambiental, as tensões internacionais, etc. A transformação do capitalismo mostra que os ganhos obtidos pelo sistema financeiro estão sobrepondo o valor do trabalho. O avanço da tecnologia tende a extinguir diversas profissões, e o desemprego está aumentando. As redes sociais e o *smartphone* estão alterando profundamente as relações entre as pessoas, levando a uma fragilidade dos vínculos amorosos e amistosos. Estamos com pouco tempo e paciência para fazer aquilo que é fundamental para a nossa sobrevivência: preparar um alimento, amar, gozar do ócio de forma saudável, cuidar, zelar.

O que fazer para lutar contra esta onda avassaladora, reducionista, fascista e domesticadora? Os militantes políticos, os cientistas transdisciplinares, os agitadores culturais, os artistas, os educadores comprometidos e os meditadores transcendentalistas resistem bravamente, mas ainda tem dificuldade em se comunicar e criar sinergia para unir as peças deste quebra-cabeças, de modo que se tornem claros os meios de resistência que sejam mais efetivos.

Neste cenário em que a abundância de informações ofusca a visualização da totalidade, a busca pela racionalidade ambiental (Leff, 2001), transição paradigmática (Santos, 1988), ética ambiental (Pelizzoli, 2005), sociedades sustentáveis (Sorrentino, 1995), espiritualidade laica (Nepomuceno, 2015), ecologia de saberes (Santos, 2004) economia budista (Shumacher, 1974), jornada do herói (Pearson, 2005), curiosidade epistemológica (Freire, 1996) e tantos outros conceitos abordados nesta dissertação ainda não está clara. Por onde começar?

Experiências como as do Programa Ponte podem contribuir para a retomada ecosófica quando possibilitam a sinergia entre o aprendizado e empatia em relação ao meio ambiente; cuidado mútuo e formação de comunidades aprendentes e autoconhecimento (profissional, acadêmico e pessoal). Contribuem para a superação da racionalidade econômica na medida em que fomenta uma cultura universitária de apoio à educação pública, mesmo que este caminho (da profissão docente) não seja tão recompensador financeiramente. Contribui para a formação de sociedades sustentáveis quando busca, primeiramente, se sustentar (financeiramente e organicamente) com autonomia. Contribui para a espiritualidade laica quando mistura a utopia por um mundo melhor com a percepção de política inerente a toda ação social.

Segue agora alguns breves comentários que buscaram sintetizar o que, ao meu ver, representa o que há de mais importante sobre os insights desta pesquisa, que já foram explicitados principalmente na parte final do capítulo 5 e nas considerações finais.

- Para “fazer a ponte”, é preciso saber quem se é.

- Para cultivar a curiosidade e a potência de ação, é preciso que o educador desapegue da visão idealizada de que o “aluno” deve ser um produto construído à sua imagem e semelhança. É preciso que o “aluno” seja “estudante”.

- Para trabalhar com sentido, é preciso sentir.

- Para que a práxis e o diálogo funcionem, é preciso calma e redução da ansiedade.

- Para se emancipar através da vivência, é preciso trabalhar bem em grupos.

- Para encontrar a medida certa do rigor, é preciso acolhimento e persistência.

Finalmente, eu gostaria de encerrar esta dissertação com a letra de uma música que, além de compor a utopia que referencia este trabalho, também sintetiza algumas conclusões desta dissertação. Um índio, de uma tribo ecológica, não será nenhum profeta ou deus hegemônico que ditará as regras de uma nova sociedade, nova universidade, nova comunidade. Será o reconhecimento social daquilo que os antigos tantricas já diziam há muitos anos. Que o verdadeiro guru está dentro do coração de cada um.

Um Índio – Caetano Veloso

Um índio descerá de uma estrela colorida, brilhante

De uma estrela que virá numa velocidade estonteante

E pousará no coração do hemisfério sul

Na América, num claro instante

Depois de exterminada a última nação indígena

E o espírito dos pássaros das fontes de água límpida

Mais avançado que a mais avançada das mais avançadas das tecnologias

Virá

Impávido que nem Muhammad Ali

Virá que eu vi

Apaixonadamente como Peri

Virá que eu vi

Tranqüilo e infálivel como Bruce Lee

Virá que eu vi

O axé do afoxé Filhos de Gandhi

Virá

Um índio preservado em pleno corpo físico
Em todo sólido, todo gás e todo líquido
Em átomos, palavras, alma, cor
Em gesto, em cheiro, em sombra, em luz, em som magnífico
Num ponto equidistante entre o Atlântico e o Pacífico
Do objeto-sim resplandecente descera o índio
E as coisas que eu sei que ele dirá, fará
Não sei dizer assim de um modo explícito
Virá
Impávido que nem Muhammad Ali
Virá que eu vi
Apaixonadamente como Peri
Virá que eu vi
Tranquilo e infalível como Bruce Lee
Virá que eu vi
O axé do afoxé Filhos de Gandhi
Virá
E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
Surpreenderá a todos não por ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
Quando terá sido o óbvio

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N.; SANTOS, B.S. **A Universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Edições Almedina, 2008. 260 p.
- ALMEIDA, M.I.; PIMENTA, S.G. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Edusp, 2009. 272p.
- ARDANS, O; TASSARA, E.T.O. **Empoderamento**. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Encontros e Caminhos – Formação de Educadores Ambientais e Coletivos Educadores. Vol.3. Brasília: MMA, 2014. P.156-162.
- AZANHA, J.M.P. **Uma Ideia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Edusp, 2011. 201p.
- BELLONI, I. **Função da Universidade: Notas para Reflexão**. In: HOUAISS, A. (ORG.) Universidade e Educação. Campinas, Papirus: Cedes, 1992
- BERTOLETTI, V.A. **Anísio Teixeira e o Projeto de Universidade Brasileira – UDF e UNB** In: Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. ISB 978-85-7745-551-5. João Pessoa, 2012.. P. 551 – 569.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. – **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc, 1982. 262p.
- BRANDÃO, C.R. **Repensando a pesquisa participante**. Piracicaba: Brasiliense, 1981
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **Carta da Terra**. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/carta-da-terra>>. Acessado em 26/09/2017
- CASTRO, L.M.C. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores (ainda existem utopias realistas)**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, RJ, 2004
- CENA. **Descrição Institucional do CENA**. Disponível em <<http://www4.cena.usp.br>> Acesso em 3-8-2017>
- DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 120p.
- ESALQ. **Descrição dos Cursos de Graduação da ESALQ**. Disponível em <<http://www4.esalq.usp.br>> Acesso em 3-8-2017
- ESALQ. **Descrição Institucional da Esalq**. Disponível em <<http://www4.esalq.usp.br>> Acesso em 3-8-2017
- ESALQ. **Hino da Esalq**. Disponível em <http://www.esalq.usp.br/aesalg/hino_e_ode.htm>. Acesso em 23-03-2017.
- ESALQ. **Programa Universitário de Educação Ambiental**. Disponível em <www.esalq.usp.br/aesalg/docs/debate_ensino.../apresentacao_prof_antonio_coelho.ppt> >>Acesso em 05/02/2017. Piracicaba, 2013

ESALQ. **Plano Diretor Socioambiental do Campus “Luiz de Queiroz”**. Disponível em <http://www.esalq.usp.br/usprecicla/docs/plano_diretor_socioambiental.pdf>. Acesso em 02/09/2016
Piracicaba, 2009. 409p.

FORPROEX. **Programa Nacional de Extensão Universitária**. Disponível em <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/PNEU.pdf>>. Manaus, 2012. 41p.

FRANCO, M.L.P.B. – **Análise de Conteúdo**. Brasília, DF: LiberLivro, 2012

FRATE, C.A. ; VICENTIM, F.M. ; CHALUB, L. **Inserção Social e Universidades Brasileiras: As Melhores Práticas**. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org) e PENA-VEGA, Alfredo (Org). *As Novas Dimensões da Universidade: Interdisciplinaridade, Sustentabilidade e Inserção Social*. Rio de Janeiro, Gramond, 2012. 178p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1985. 93p.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971. 150p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p.

FERRAZ, Mário Sampaio de. **Piracicaba e sua Escola Agrícola**. Bruxelas, 1911

GERMINAR. **Apostila de Formação de Facilitadores Sociais**. São Paulo: EcoSocial, 2015

GIL, G. e ANTUNES, A. **A Ciência em si**. Quanta. Bluemoon Records, 1996

GUATTARI, Felix. **As Três Ecologias**. Campinas, SP: Papirus, 1990. 56p.

GUIMARÃES, Mauro. **A Formação de Educadores Ambientais**. Campinas, SP. Papirus, 2004. 176p.

HALFFMAN, W.; RADDER, H. **Manifesto Acadêmico: de Uma Universidade Ocupada a uma Universidade Pública**. Revista Adusp, n.60, p.6-23. São Paulo, 2017

HOME (Documentário). Direção: Yann Arthus-Bertrand. Europa Corp, 2009. DVD, 120 min. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Wa546EesVPE>. Acessado em 26/09/2017.

HUXLEY, A. **O Admirável Mundo Novo**. São Paulo, SP. Globo, 2011. 318p.

JESINE, Edineide. **As práticas curriculares e a extensão universitária**. In: “Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária”. Belo Horizonte - MG, 2004

LAKATOS, E.M. e MARCONI, M.A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 1987. 228p.

LEME, Luciana Maria. **Universidade: limites e potencialidades no ambiente educacional de uma instituição pública de educação superior no interior do Estado de São Paulo**. Tese (Mestrado em Ecologia Aplicada) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Centro de Energia Nuclear na Agricultura. Piracicaba, 2016. 192p.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2001. 496p.

LENINE e QUEIROGA, L.. **A Ponte**. O dia em que faremos contato. Ariola Records, 1997

- LUDKE M. ; ANDRÉ, M.E.D.A. - **Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986. 100p.
- MALAVOLTA, E. **A Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz: passado, presente e futuro**. Piracicaba: ESALQ, 64p.
- MARCOVITCH, J. **Universidade Impossível**. São Paulo: Futura, 1998. 182p.
- MBARGA, G. e FLEURY, J.M. – **Curso Online de Jornalismo Científico: O que é ciência?**. Disponível em <http://www.wfsj.org/course/pt/pdf/mod_5.pdf> Acesso em 27-05-2016>
- MENDONÇA, R. **Educação Ambiental Vivencial**. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Encontros e Caminhos – Formação de Educadores Ambientais e Coletivos Educadores. Vol.2. Brasília: MMA, 2007. P.119 a 129
- MOLINA, R.S. **Ditadura, agricultura e educação: a ESALQ/USP e a modernização conservadora do campo brasileiro (1964 a 1985)**. Tese de Doutorado. Campinas-SP, 2016. 492p.
- MOITA, F.M.G.S.C. ; ANDRADE, F.C.B. **A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação**. Revista Olhar de Professor. v.8, n.2, p. 77-92, 2005.
- MORIN, Edgar. **Rumo ao Abismo.? Ensaio sobre o Destino da Humanidade**. São Cristóvão: Bertrand Brasil, 2011.190p.
- NASCIMENTO, A.F.M.; LASSANCE, R. **Avaliação de programas, projetos e atividades universitárias: referenciando a prática**. In: REVISTA BRASILEIRA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. V.2, n.2, p.82-92, 2014. ISSN 2358-0399. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/949>>. Acesso em: 27 dez. 2017.
- NASCIMENTO,E.P.(Org); PENA-VEGA,A.(Org). **As Novas Dimensões da Universidade: Interdisciplinaridade, Sustentabilidade e Inserção Social**. Rio de Janeiro, Gramond, 2012. 178p.
- NEPOMUCENO, T.C. **Educação Ambiental e Espiritualidade Laica: Horizontes de um Diálogo Iniciático**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015
- NOVO, V.M. – **Educación Ambiental**. Ediciones Anaya S.A: Madrid, 1985
- OCA (Laboratório de Educação e Política Ambiental da Esalq). **O “Método Oca” de Educação Ambiental: Fundamentos e Estrutura Incremental**. Revista Ambiente e Educação. Rio Grande: v21, n.1, 2016. P. 75 – 93
- PEARLSON, Carol S. **O Herói Interior: Seis Arquétipos que Orientam a Nossa Vida**. São Paulo: Cultrix, 2005
- PELIZZOLI, M. **Ética Ambiental**. In: BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Encontros e Caminhos vol. 2 – Formação de Educadores Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: MMA, 2007. P. 173-181
- PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 115p.

PINTO, R.G. **A pesquisa sobre conflitos ambientais e o assédio processual a pesquisadores no Brasil.** Revista Antropolítica, n.36, p.49-82. Niterói-RJ, 2014

PROGRAMA PONTE. Descrição Institucional do Programa Ponte. Disponível em <www.programaponte.com.br>. Acesso em 3.2.2017

PROGRAMA PONTE. Arquivos do Programa Ponte. **Livro de Atas de 2013 e 2014.** 111p.

PROGRAMA PONTE. Arquivos do Programa Ponte. **Ata do 3º Conselho Gestor** do Projeto “Ensino Médio, Engenharia e Meio Ambiente”. 2010. 5p.

PROGRAMA PONTE. Arquivos do Programa Ponte. **Ata do 4º Conselho Gestor** do Projeto “Ensino Médio, Engenharia e Meio Ambiente”. 2010. 11p.

PROGRAMA PONTE. Arquivos do Programa Ponte. **Projeto “Ensino Médio, Biocombustíveis e Meio Ambiente.** 2009. 62p.

PROGRAMA PONTE. **Video Institucional do Programa Ponte.** Produção de Ana Paula Zaguetto. Piracicaba, 2016. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=NRP4UJ42KKc>>

RODRIGUES, M. M. **Universidade, extensão e mudanças sociais** In: Revista Em Extensão – Pró Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia. r.1, n.1. Uberlândia, 1999

REPEC/CEAAL. **Educacion Ambiental Popular en America Latina.** In: Tercer Taller de Educacion Ambiental. La Habana, Cuba, 1994

RIBEIRO, D. A **Universidade Necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.307p.

RUÉ, J.. **A Aprendizagem com Autonomia, Possibilidade e Limites.** In: ALMEIDA, M.I.; PIMENTA, S.G. **Pedagogia Universitária.** São Paulo: Edusp, 2009.

SANTOS, B.S. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma prática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez Editora, 2004. 120p.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências: para uma transição para uma ciência pós-moderna.** In: Estudos Avançados. Vol2, n.2., p. 46-71. São Paulo, 1988. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007>Acessado em 24/04/2017

SANTOS, C.C. e COSTA-PINTO, A.B. **Potência de Ação.** In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Encontros e Caminhos – Formação de Educadores Ambientais e Coletivos Educadores. Vol.1. Brasília: MMA, 2005. P.295 a 302

SANTOS, M.L. **Extensão universitária e interdisciplinaridade: Uma discussão em torno da universidade contemporânea.** Anais do Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2006

SARAYDARIAN, T. A **Psicologia da Cooperação e Consciência Grupal.** São Paulo: Aquariana, 1990. 155p.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino publico e algumas falas sobre a universidade.** São Paulo: Cortes: Autores Associados, 1986

SHUMACHER, E.F. **O Negócio é Ser Pequeno.** Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1974. 261p.

- SILVA, Henriqueta Alves da ; NOGARO, Arnaldo. **A Velocidade da Vida na Modernidade Líquida: A Ilusão da Felicidade Consumidora**. Revista Caderno Pedagógico, v.10 n.2, p.155 – 166. Lageado - RS, 2013.
- SOARES, J.A.S. **O Programa Ponte ESALQ/USP e sua contribuição à formação: construindo caminhos e ações educativas**. Trabalho de Conclusão de Curso. Piracicaba, 2015. 58p.
- SORRENTINO, Marcos. **Educação Ambiental e Universidade: Um Estudo de Caso**. 263p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995
- STAKE, R.E. **Qualitative cases studies**. In: N.K Denzin; Y.S. Lincoln (eds), The sage handbook of qualitative research. Thousand Oaks. 2005
- THIOLLENT, M. **A metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1992.
- VELOSO, C. **Fora de Ordem**. Circuladô. Nonesuch Records, 1991
- VIEZZER, Moema L. **Pesquisa-ação-participante (PAP)**. Encontros e Caminhos – Formação de Educadores Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: MMA, 2005
- XAVIER, A. R. C. **Universidade Nova: desafios da prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar**. Dissertação de Mestrado. Rio Claro: UNESP, 2014.
- ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário**. Porto Alegre: Arthmed, 2009. 240p.

APÊNDICES

APÊNDICE A. AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA “OFICINAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR”

Este apêndice é a redação da avaliação da disciplina “Oficinas de Educação Superior”, lecionada pelo prof. Marcos Sorrentino no curso de mestrado. Complementa a apresentação do pesquisador, pois apresenta uma síntese de sua percepção sobre o papel da educação e sobre sua formação educadora-ambientalista.

Questão 1: A educação se parece com qual destes brinquedos? Quebra cabeças? Jogo de encaixes (tipo lego)? Brincadeira de massinha?

A educação que eu almejo é uma brincadeira de massinhas. É o exercício de criar ambientes em que a aprendizagem possa acontecer, e todos os participantes são co-criadores. Todos podem inventar a sua forma, e cada manifestação é única. Torta, imperfeita e única. Se eu me interessar, sou interessante. Se sou acolhido, é mais fácil aprender a acolher. Se facilito o processo do outro, facilito o meu processo

Quebra-cabeças e jogos de encaixe são formas de transição, também válidas, para contrapor um sistema educacional que é um quebra-cabeças com muitas peças faltando. As pessoas culpam a si mesmas por não conseguirem monta-lo por completo, sem perceber que é o jogo que está errado.

Brincando com massinhas há espaço para a manifestação do “sentir” e do “querer, pois forma-se um canal de ligação com o inconsciente, o subjetivo, a intuição, que se materializam pela expressão do corpo.

Questão 2: Como é o seu processo de formação como educador?

Se faz através de uma busca maior por plenitude, autoconhecimento, amor, paz, discernimento, beleza, natureza. Avança quando aprendo novas ferramentas, mas avança também quando caminho e respiro lentamente, identificando e curando feridas. É a busca por ser pai, mãe, rei, mago, guerreiro e amante. Portanto, é o processo de aprendizado de uma vida inteira, ou talvez de muitas vidas. Irradiar isto para os meus pares é somente uma consequência desta busca. Ser um bom professor é consequência desta busca. Busca pelo que faz sentido.

Questão 3: Avaliação da Disciplina

Pude me dedicar com firme determinação em muitos momentos: auxílio do professor e a preparação de algumas atividades; tentei otimizar as minhas falas tentando ser assertivo; me esforcei no trabalho em grupo. Pequei no uso do STOA e na atenção à apresentação de alguns trabalhos. A aprendizagem pessoal foi intensa e a participação como monitor se deu com muita sinergia em relação ao meu projeto de mestrado. Cheguei atrasado no quarto encontro, e um pouco atrasado no quinto.

Questão 4: Avaliação da disciplina, professor, monitor e colegas

Marcos, esta já é a quinta disciplina sua que eu faço. Como você já sabe, te considero um exemplo, assim como outros mestres de dentro e fora da universidade que ajudam a iluminar a minha trajetória. A disciplina foi um sucesso, não consigo pensar em muitas críticas, e ouvi muitos elogios dos estudantes nos momentos de conversa informal. Gratidão por ter me dado abertura para esta experiência como monitor e também por ter confiado em mim em muitos momentos.

Para mim, o acolhimento é uma coisa fundamental para um grupo ecológico, e acredito que o ambiente que criamos foi realmente acolhedor para estudantes com inseguranças, preconceitos, alegrias, surpresas, carências, vaidades, sensibilidade, amor, cuidado, todo junto e misturado. As técnicas utilizadas foram equilibradas, e os breves momentos de exposição partiram de questionamentos prévios, o que foi ótimo. O capricho do pessoal do café e nos presentes mostrou apetite, enraizamento, pertencimento e vontade de estarem aqui. Sua paciência e atenção a cada um, na medida do possível, também foi uma virtude importante.

Quanto à avaliação final, avalio negativamente o fato de não termos conseguido organiza-la de modo que todos pudessem se auto avaliar publicamente, mesmo que brevemente.

APÊNDICE B. PROJETOS DO PROGRAMA PONTE

Fonte: Livro de Atas do Programa Ponte (2013) e Entrevista Semiestruturada

Projeto	Ensino Médio, Engenharia e Meio Ambiente (FINEP 1)
Financiador	FINEP
Recurso	Aproximadamente R\$ 450.000,00
Período	2007 a 2010
Objetivo	Promover a troca de experiências e a interação entre o conhecimento produzido na USP/ESALQ e os conteúdos do Ensino Médio, por meio de vivências concretas que tenham como eixo transversal o meio ambiente, visando despertar nos estudantes de Ensino Médio o interesse e a compreensão sobre o papel da Engenharia na resolução de problemas socioambientais na sociedade contemporânea
Produtos	Criação e aplicação de atividades em diversas escolas de Piracicaba. Trabalho com os temas: resíduos, processos ecológicos, energia, água e agricultura
Projeto	Observatório da Água: Da Natureza à Natureza
Financiador	CNPq
Recurso	Aproximadamente R\$ 200.000,00
Período	2009 e 2010
Objetivo	(1) Exercitar, com foco nas gerações futuras, a cidadania e responsabilidade na manutenção e gerenciamento de recursos naturais, através da participação em uma ação científica (2) Conscientizar cidadãos sobre a importância de ações locais para o sucesso de ações globais (3) Incentivar estudantes de ensino médio a seguirem carreira nas áreas de ciências e engenharias, sem perder de vista os aspectos sociais e culturais
Produtos	Criação e aplicação de atividades sobre recursos hídricos em 10 escolas estaduais de Piracicaba
Projeto	Ambiente e Juventude
Financiador	-
Recurso	-
Período	2012 e 2013
Objetivo	Contribuir para o desenvolvimento de relações de ensino-aprendizagem na escola e na universidade que estimulem o pensamento crítico, a participação ativa, a curiosidade, a expressividade, a criatividade, o espírito questionador, a esperança, a solidariedade e o amor.
Produtos	Criação e aplicação de atividades em 3 escolas estaduais de Piracicaba

Projeto	Ensino Médio, Biocombustíveis e Meio Ambiente (FINEP 2)
Financiador	FINEP e CNPq
Recurso	R\$786.239,00
Período	2013 a 2016
Objetivo	Despertar nos estudantes do ensino médio o interesse e a compreensão sobre as áreas tecnológicas relacionadas ao setor de biocombustíveis, além de promover a interação entre o conhecimento produzido na USP/ESALQ e os conteúdos do ensino médio
Produtos	(1) Criação e aplicação de atividades sobre biocombustíveis em 15 escolas estaduais de Piracicaba (2) Desenvolvimento de kits e vídeos pedagógicos e implementação nas escolas (3) Capacitação de professores da rede pública

Projeto	Mudanças Climáticas
Financiador	-
Recurso	-
Período	2016 a 2017
Objetivo	Realização de trabalhos como os temas: efeito estufa, aquecimento global, preservação da biodiversidade, sistemas de produção agrícola, florestal e pecuária, mobilidade urbana e alternativas energéticas.
Produtos	Desenvolvimento de atividades para ensino fundamental e médio. Desenvolvimento de jogo didático – processual

Projeto	Fonte da Juventude: Alimentação Saudável e Consumo Responsável.
Financiador	ONG “Novos Urbanos” e empresa “Pindorama Filmes”
Recurso	30.000,00
Período	2017 - ?
Objetivo	Iniciar uma reflexão sobre o ato de se alimentar e sobre suas conexões com a saúde da pessoa e com o meio ambiente.
Produtos	Desenvolvimento de aulas para o ensino fundamental Desenvolvimento de jogo didático-processual.

ANEXOS

ANEXO A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A Contribuição do Programa Ponte para uma Nova Universidade: Um Estudo de Caso”. Esta pesquisa temo como objetivo geral “contribuir para o entendimento sobre limites e possibilidades da universidade em suas dimensões de ensino, pesquisa e extensão para ressignificar processos educadores voltados à formação de cidadãos comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis; e como objetivos específicos: (1) Realizar um estudo sobre o caso do “Programa Ponte”, buscando indícios que apontem para o enfrentamento da crise socioambiental; (2)Relacionar a dimensão global da crise socioambiental e as mudanças na concepção de ciência com o contexto local da atuação do Programa Ponte em seu território

A população alvo investigada são os egressos da universidade que atuaram no Ponte, buscando relacionar a experiência em educação com possíveis impactos na vida profissional e pessoal destas pessoas. O pesquisador deve coletar dados de boa qualidade, importantes para a questão e o problema de pesquisa, que possam ser analisados por métodos compatíveis com o projeto geral do estudo.

A sua participação consistirá unicamente em responder questões semiestruturadas sobre a sua participação do Programa Ponte quando você era estudante de graduação da ESALQ/USP. Ao longo da entrevista o pesquisador buscará gerar uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, deste modo, torna-se possível conversar sobre assuntos de natureza pessoal e íntima.

Os benefícios esperados são: O aprofundamento sobre a compreensão da função social de grupos de extensão universitária; a disponibilização de informações sobre os benefícios/malefícios de uma prática extensionista de perspectiva não assistencialista; o aprofundamento e disponibilização de informações sobre a relevância do Programa Ponte para a formação universitária.

A sua participação é voluntária e não implica no pagamento de nenhuma taxa ou qualquer outra forma de despesa. Você poderá recusar a participação, bem como retirar o consentimento em qualquer etapa do estudo, podendo solicitar a exclusão dos dados sem qualquer penalização ou prejuízo.

Riscos e Desconfortos - Pela natureza da pesquisa, os possíveis riscos previstos são: O participante pode não ter compreendido os objetivos, a metodologia da pesquisa e o que será feito com os resultados.

Confidencialidade - Seguindo preceitos éticos, informamos que a sua participação será absolutamente sigilosa. As informações fornecidas serão confidenciais e será de conhecimento apenas do pesquisador. Garantimos enfaticamente de que não haverá nenhuma identificação e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade, a proteção da imagem e a não-estigmatização. No texto final utilizaremos nomes fictícios, sem identificação dos participantes. Os resultados deste estudo comporão a dissertação final de mestrado e poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais.

O pesquisador responderá a todas as dúvidas sobre o projeto, a qualquer momento, mesmo após a sua participação no estudo. O (A) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal.

João Pedro A. Menezes
(19)999866020
E-mail: jpkaled@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo com a participação.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

ANEXO B. MATERIAL ARTÍSTICO DO PONTE

“No fim das contas...”, de José Antônio Soares Jr.

“No fim das contas
Pra mim, o FINEP se fez!
O trabalho foi grande
E o retorno também

Estar num coletivo e senti-lo diariamente
É uma das coisas boas que essa vida tem
Não fosse por esse grupo
Talvez eu não estivesse tão bem

Á cada um e à cada uma aqui presente
Só tenho a agradece
Pelos diversos momentos consequentes
Em que me fizeram pensar, amar e crescer

O tempo passa, o tempo voa
E como uma moeda
A vida nos questiona
E aí? Vai ser cara ou coroa?
Minha travessia pela Ponte vai terminando
Com todos no peito vou guardando
Donde estiver, espero com ponteanos e ponteanas
Continuar vibrando

Pela educação, pelo amor e pelo ser humano
Continuemos reverberando!

Rap: “A Escola do Ponte”, de Filipe Salvetti Nunes

E aí como é que é
A escola do Ponte?
E aí como é que é
A escola do Ponte?

Não dá ponto sem nó
Tem sempre o objetivo em mente
Nossa escola é feita de pessoas
Nossa escola é feita de gente

E quando a gente bota fé
O resultado surpreende
A molecada fica curiosa
E os professores ficam contentes

E se perguntam: espera aí!
 O que está acontecendo aqui?
 Essa escola é diferente
 Mas funciona e eu quero ouvir.

E aí como é que é
 A escola do Ponte?

É a [Nome dos monitores atuais]

A escola do Ponte também é quem não está aqui
 É todo mundo que já passou e quem ainda está por vir
 A escola do ponte é MOVIMENTO!
 É como um rio que corre passando
 Por aqui nesse momento"

“A Fábula dos professores-martelo”, do Prof. Dr. Antonio Carlos de Azevedo

Em uma terra que ninguém sabe onde, num tempo em que ninguém sabe quando, as coisas tinham outros nomes. Professores, por exemplo, chamavam-se martelos, e estudantes, chamavam-se pregos.

Martelos e pregos funcionavam bem juntos, e apesar das pancadas, conseguiam construir coisas. Até que, ninguém sabe por que, os pregos começaram a aparecer com estrias helicoidais. Isto era tão estranho...tão estranho que acabaram por dar outro nome para eles: parafusos.

Mas o mais estranho é que os martelos não conseguiam funcionar com os parafusos. Parafusos eram mais complexos. Os martelos martelavam, conforme a tradição que os martelos mais antigos ensinaram aos martelos mais novos, mas os parafusos não pregavam! E então, a maioria dos martelos pensava que os parafusos não pregavam porque os martelos não estavam martelando o suficiente, e então martelavam com mais força. Mas nada de os parafusos pregarem. Os martelos ficavam frustrados.

E, o que mais se ouvia nos corredores das escolas, nos cafezinhos e reuniões, eram os martelos resmungando sobre como era bom o “tempo dos pregos”. Afinal, todo martelo tinha também sido prego, algum dia. E os martelos comparavam seus tempo de prego com os parafusos da atualidade, e ficavam indignados que os parafusos não eram como os pregos. Os martelos pensavam que os parafusos eram pregos com defeito, que eram piores que os pregos.

Mas, alguns martelos tinham uma cabeça um pouco diferente (acredite: a peça de metal do martelo que dá a pancada chama-se “cabeça”), e começaram a pesquisar um pouco mais sobre o problema. Afinal, os martelos deveriam também pesquisar a própria prática...

E estes martelos descobriram que “construir coisas” tinha outro nome: “educação”. E que educação já não era mais tradição, tinha se tornado ciência há mais de cem anos...! E através desta ciência, estes martelos descobriram que os parafusos funcionam de outro jeito, e que utilizando este outro jeito, as coisas podiam continuar a serem construídas, isto é, a educação poderia continuar a acontecer....E então, sem perceber muito claramente como aconteceu, estes martelos começaram a se modificar, se transformando em chaves de fenda, com as quais diferentes parafusos funcionaram, e estes martelos se sentiram mais realizados, pois agora serviam não apenas para martelar, mas conseguiam também parafusar...

Mas isto é só uma fábula.

Paródias da música “Fala mal de mim” (Artista: Ludmilla), construídas coletivamente por estudantes da Escola Estadual Sud Menucci, em uma atividade do Ponte

1 - Bike – Like

Não olha pro lado, quem tá passando é a bike,
Se cuidar do meio ambiente, eu vou dar um “like”
O busão tá aqui na rua, só causa prejuízo
Ainda mais de bicicleta, tenha um pouco de juízo
Os “mino” da escola andam de calça baixa
Quer andar de bicicleta, só que não na ciclofaixa
Ao invés de andar de carro, motoca ou busão
Anda mais de bicicleta, pra ficar com “popozão”
E pra finalizar, vou mandar logo a real
Combustível é muito caro! Deveria ser 1 real...

2- Carvão Vegetal

Vou mandando aqui e agora, vou falar para a geral
A história do carvão, pode pa que passa mal.
Eu to mandando um funk, mas não é pra rebolar
To falando de madeira, pro rabo quente eu vou mandar
É um forninho artesanal que a madeira vai queimar
Liberando o gás que pode prejudicar
Você pensa que tá fácil, mas não é mole não
O trabalho excessivo prejudica o pulmão
Vou falando que é pra finalizar
Com o desmatamento, não dá para brincar.

ANEXO C. FOTOGRAFIAS DO PONTE

Registros fotográficos correspondentes a distintas épocas do Programa, que ilustram a apresentação do caso.

Figura 7. Imagem 1: Aula de campo sobre tecnologias sustentáveis, em 2009

Figura 8. Imagem 2: Publicações periódicas produzidas através dos 2 editais da FINEP

Figura 9. Equipe Ponte, 2011

Figura 10. Imagem 4: Materiais pedagógicos sobre biocombustíveis, produzidos no FINEP 2

Figura 11. Evento de formação de professores da rede pública para utilização do material pedagógico que foi produzido pelo Ponte, em 2014

Figura 12. Programa Ponte e José Pacheco, em 2014

Figura 13. Imagem 7: Equipe Ponte, ao receber o “Premio Empreendetec: Destaque Socioambiental”, concedido pela EsalqTec – Incubadora Tecnológica, em 2014

Figura 14. Imagem 8: Equipe Ponte ao receber o prêmio Destaque Ambiental, do Conselho Municipal do Meio Ambiente de Piracicaba (CONDEMA), em 2016