UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA TURMA DE PEDAGOGIA DO CONVÊNIO UERGS – FETRAF-SUL/CUT, NUMA PERSPECTIVA FREIREANA

IONARA CRISTINA ALBANI

RIO GRANDE – RS
MARÇO de 2020.

IONARA CRISTINA ALBANI

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA TURMA DE PEDAGOGIA DO CONVÊNIO UERGS – FETRAF-SUL/CUT, NUMA PERSPECTIVA FREIREANA

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. **Linha de pesquisa:** Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia da Silva Cousin.

Coorientadora: Profa. Dra. Macarena Esteban Ibañez – UPO-Espanha.

RIO GRANDE – RS

MARÇO de 2020.

Ficha Catalográfica

A326e Albani, Ionara Cristina.

Educação ambiental crítica e transformadora na formação de educadores dos movimentos sociais: contribuições da turma de pedagogia do convênio UERGS – FETRAF-SUL/CUT, numa perspectiva Freireana / Ionara Cristina Albani. – 2020.

300 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2020.

Orientadora: Dra. Cláudia da Silva Cousin.

Coorientadora: Dra. Macarena Esteban Ibañez.

Catalogação na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

IONARA CRISTINA ALBANI

EDUCACÃO AMBIENTAL CRÍTICA E TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA TURMA DE PEDAGOGIA DO CONVÊNIO UERGS — FETRAF-SUL/CUT, NUMA PERSPECTIVA FREIREANA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cláudia da Silva Cousin — Orientadora PPGEA/FURG

ESTEBAN IBAÑEZ MARIA MACARENA - 27307911B

Firmado digitalmente por ESTEBAN IBAÑEZ MARIA MACARENA - 27307911B
Fecha: 2020.03.30 23:03:03 +02'00'

Profa. Dra. Macarena Esteban Ibañez — Coorientadora UPO/Espanha

Profa. Dra. Elizabeth Fontoura Domcles — Avaliadora UNICRUZ

Prof. Dr. Ivo Dickmann – Avaliador UNOCHAPECO

Profa. Dra. Maria do Carmo Galiazzi — Avaliadora FURG

Prof. Dr. José Vicente Freitas — Avaliador PPGEA/FURG

Dedico este trabalho ao meu filho **Bruno,** que além de compreender a nossa distância física e a minha ausência, apóia-me em tudo: rapaz guerreiro e sonhador, minha força, e a principal razão para eu continuar lutando e me (re) construindo sempre, academicamente, profissionalmente e pessoalmente.

"Os filhos são para as mães as âncoras da sua vida" (Sófocles).

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Em primeiro lugar, à família, que mesmo longe, está sempre me apoiando em tudo e torcendo por mim. Amo vocês! Aos meus pais, Lurdes e Altair, que batalharam para que eu pudesse concluir o Ensino Superior, e que, mesmo com dificuldades financeiras e com pouco tempo, fizeram de tudo para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Ao meu irmão, Silvio, que sempre batalhou duro junto dos meus pais para termos condições de superar os desafios, e também pela parceria e amizade nos momentos difíceis da caminhada acadêmica e pessoal. Ao meu filho, Bruno, a quem dedico esta tese, que foi um alicerce para me manter sempre ativa e buscando o melhor, compreendendo a minha ausência e a nossa distância em diversos momentos das nossas vidas. À Kelen, que juntamente com o Bruno, sempre foi presente, incentivando-me e munindo-me com energias positivas.

Ao meu namorado Jonathan, que me conheceu em um período bastante tumultuado da vida acadêmica – no processo de seleção para o doutorado sanduíche – e foi muito presente durante todo este percurso, incentivando-me e compreendendo a distância durante este processo. Além de "segurar as pontas" quando eu "enfraquecia", por conta de alguns desafios do processo. Obrigada! Você foi muito importante e faz parte desta conquista!

Aos/as amigos/as, colegas de vida acadêmica, que foram a minha força em vários momentos de desespero e angústia (Sim! Temos esses momentos na vida de pós-graduando! Mas compensa!), pela construção de conhecimentos e pela troca de ideias, por meio da leitura daquele parágrafo ou daquele capítulo que já não estava mais fazendo o menor sentido, na minha avaliação (Vida de pós-graduando também tem disso!). Vocês são parte significativa desta tese: Andréa, Mery, Tamires, Alana, Ana, Fernanda, Felipe, Danielle e Tanise.

Aos/as amigos/as Junior, Débora e Elisângela, que além de tantas trocas acadêmicas, foram essenciais para que o doutorado sanduíche fosse realizado da forma como foi: a melhor! O Junior, por compartilhar todos os momentos e detalhes deste processo, que mesmo brilhante, se constituía por períodos angustiantes, de insegurança e até de desespero, muitas vezes. Mas aí tinha o whats, o telefone, o e-mail e o Junior. A

Débora, desde o processo de seleção quando começamos a conversar e imaginamos realizar o doutorado sanduíche na mesma Universidade. Foram muitos os áudios e as ligações longas para tentar compreender tudo o que se passava, até a busca incansável por um lugar para morar. E na sequência, o compartilhar de todo o contexto da estadia na Espanha. Para exemplificar, trago um trecho de uma música espanhola que ela me enviou por whats no dia em que percebeu que eu não estava tão legal: *"Así que deja que te diga que te conozco de la infância; Y aún podría distinguirte a mil metros de distancia; Que ni los años, ni tu pelo, ni tu ropa, ni tu talla; Podrán nunca ser capaces de cambiarte la mirada. Así que ven y mírate al espejo; Te presento a la chica más valiente del universo; Y aunque a veces tenga miedo y se esconda del reflejo; Ella siempre brillará dentro de ti. Abramos la ventana, así de par en par; Dejemos que la brisa nos vuelva a acariciar; Que yo estaré contigo las noches de más frío; Aunque haya que luchar. Querida amiga…" (La chica del espejo, La Oreja de van Gogh).* E assim, posteriormente, agrega-se a Elisângela, dividindo não somente apartamento, na Espanha, mas também angústias e conquistas. E, no final do processo do doutorado sanduíche, tive a "sorte" de compartilhar dois meses de estadia e de "uma mesa cheia de notebooks" com a Maiara e a Ana Beatriz. A produção rendeu neste período, por meio da troca de ideias, acompanhada de um tereré para suportar o calor de Sevilha. Tenho certeza que esse processo foi tão leve e motivador graças à parceria e à presença de vocês.

Aos/as amigos/as, que compreenderam a minha ausência em determinados momentos e que me apoiaram durante todo o período do doutorado.

Aos amigos/as e parceiros/as de luta na defesa da Agricultura Familiar, Diego e Bagnara, pelo auxílio durante todo o processo de pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRS – Câmpus Rio Grande, especificamente ao setor da Coordenação Pedagógica e à Direção de Ensino, pela liberação e pela compreensão em relação a minha ausência, e por "abraçar" o trabalho de mais uma pessoa em prol da qualificação acadêmica. Não poderia deixar de agradecer, também, ao setor da Coordenação de Gestão de Pessoas – COGEP, pela presteza durante todo o processo, especialmente no período de realização do doutorado sanduíche.

Ao povo brasileiro, representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, pelo apoio e qualificação desta pesquisa, através da bolsa concedida para o doutorado sanduíche, na Universidade de Pablo de Olavide – UPO, Sevilha – Espanha.

À profa. Macarena, coorientadora, que além de ter aceitado me acompanhar durante os nove meses do doutorado sanduíche, possibilitou um período muito significativo de aprofundamento, troca de experiências e aprendizados sobre a referida pesquisa. Além disso, agradeço pela acolhida, pelo vínculo afetivo e acadêmico estabelecido, e que, certamente, permanecerá.

Ao grupo de educandos e educandas do Mestrado Interuniversitário de Educação Ambiental (UPO-Espanha), pelo carinho com que me receberam e me incluíram na turma, pela construção de conhecimentos durante "las clases", e pelas "risas" proporcionadas, que faziam com que o processo se tornasse mais leve. #Andaluciaforever, como eles diziam.

Da mesma forma, aos educandos e educandas do curso de Educação Social, pelos conhecimentos construídos e pelos momentos compartilhados, por meio da disciplina de Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, em especial aos do grupo de pesquisa Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente – CIPEA, pelas contribuições, pela troca de experiências e pela solidariedade prestada em diversos momentos.

À coordenação e aos educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, em especial àqueles com os quais tive a oportunidade de dialogar, questionar, ser questionada e construir conhecimentos através das disciplinas oferecidas.

Ao grupo de educadores e aos educandos da Especialização em Educação Ambiental da FURG, modalidade à distância, que possibilitou o meu trabalho como educadora ambiental e a maravilhosa experiência de acompanhar os educandos e, consequentemente, os trabalhos finais. Além de permitir a minha construção e (re) construção enquanto educadora, por meio das reuniões formativas, das atividades no moodle e dos encontros presenciais.

Aos membros da banca examinadora, por aceitarem o convite e pelas importantes contribuições, as quais qualificaram a pesquisa. Gostaria de ressaltar que vocês não foram escolhidos por acaso. O Prof. Ivo, por conhecer e ter trabalhado na FETRAF-SUL/CUT, e por ser um estudioso da Educação Ambiental, a partir da perspectiva freireana. Somada a isso, a nossa amizade para além da vida acadêmica e profissional. A Profa. Elizabeth, não somente por ter trabalhado como educadora com a turma de Pedagogia da UERGS conveniada com a FETRAF-SUL/CUT, mas pelo trabalho, pelo comprometimento e pela empatia que teve com a turma. Tomo a liberdade de trazer aqui uma frase dela: *"Eu me apaixonei pela turma, se você quer saber, vocês representaram um momento importantíssimo na minha vida, não só na minha vida profissional, tanto é que fui a paraninfa dessa turma maravilhosa. Sim, uma grande empatia com vocês."* A Profa. Maria do Carmo, por ter acompanhado a pesquisa desde o mestrado, por ser uma das protagonistas da metodologia de análise utilizada, a Análise Textual Discursiva – ATD, e por eu ser sua "neta acadêmica", como ela diz. O Prof. José Vicente, especialmente pela admiração que construí por ele. A disciplina que realizei, por meio da sua mediação, tornou-me, certamente, mais educadora ambiental e me provocou a julgar menos e compreender mais as perspectivas acadêmicas que não dialogam com o que eu defendo ou acredito. Eu saía das aulas renovada e (re) construída, sempre!

E, por último, à parceira durante todos os momentos acadêmicos: à orientadora, Profa. Cláudia (A ori! Hehehe). Além de ser muito presente, organizada e comprometida com todo o processo de orientação, foi compreensiva nos momentos de dificuldade. Não posso deixar de ressaltar o apoio e incentivo para e durante a realização do doutorando sanduíche, sempre me amparando mesmo a distância. Obrigada por tudo, sem você este trabalho não teria a mesma qualidade! Ahhhh... e agenda de trabalho, com metas e prazos? Essa foi a marca da trajetória do mestrado e do doutorado, sendo que podíamos adiantar as atividades, mas atrasar, nunca (nessa parte a gente se entendia muito bem)! A "gringa" aqui será grata para sempre!

Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário. (Paulo Freire).

RESUMO

Esta tese apresenta uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, compreendendo nove meses de estágio de doutoramento realizado na Universidade Pablo de Olavide – UPO, na cidade de Sevilha, Espanha, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior, concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. A pesquisa busca compreender a importância da participação dos Movimentos Sociais na formação de educadores das Instituições de Ensino Superior, tendo como fenômeno estudado o convênio da turma de Pedagogia, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar – FETRAF- SUL/CUT. Buscou responder à seguinte pergunta investigativa: como a participação e o diálogo da FETRAF-SUL/CUT na/com a UERGS, que se materializou no convênio da turma de Pedagogia (2003-2007), potencializaram a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora? Para responder ao referido problema, apresenta, como objetivo geral, compreender como a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior podem potencializar a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora. A pesquisa é de cunho qualitativo e o método está embasado na Perspectiva Crítica. As ferramentas utilizadas para a produção das informações foram pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. As informações produzidas foram analisadas, a partir da Análise Textual Discursiva – ATD, que tem como pretensão aprofundar a compreensão acerca dos fenômenos investigados. Os resultados, discutidos por meio de quatro metatextos, permitiram concluir que, apesar das limitações e dos desafios apresentados, muitas são as potencialidades e possibilidades que evidenciam a presença da Educação Ambiental Crítica e Transformadora no processo formativo da turma de Pedagogia conveniada, que vão desde a referência a um processo de formação permeado pela *práxis* e constituído pela construção de conhecimentos, até a alusão de um processo de formação para a vida, alicerçado na transformação social. E, pela importância de estabelecer relação entre Movimentos Sociais e Instituições de Ensino Superior, compreende-se que, especialmente no cenário político atual, se faz necessário o fortalecimento, a luta e a priorização da educação como pauta dos Movimentos Sociais, pois se avalia que as possibilidades de trabalhar a Educação Ambiental juntamente com o Estado estão sendo extintas. Além disso, constatou-se que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior é um desafio tanto no Brasil quanto na Espanha e que, apesar dos avanços no decorrer dos anos, nos dois países, a perspectiva ideológica de governo interfere no debate e nas ações sobre o tema. Ademais, os resultados anunciam a tese de que: a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior potencializam a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Diálogo. Formação de Educadores. Movimentos Sociais. Participação.

RESUMEN

Esta tesis presenta una investigación realizada en el Programa de Posgrado en Educación Ambiental – PPGEA, Universidad Federal do Río Grande – FURG, que comprende nueve meses de prácticas doctorales en la Universidad Pablo de Olavide – UPO, en la ciudad de Sevilla, España, bajo el Programa Institucional para Becas Doctorales Sandwich en el Extranjero, otorgado por la Coordinación para el Mejoramiento del Personal de Educación Superior – CAPES. La investigación busca comprender la importancia de la participación de los Movimientos Sociales en la formación de los educadores de las Instituciones de Educación Superior, teniendo como fenómeno el acuerdo de la clase de Pedagogía de la Universidad Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS con la Federación de Trabajadores de la Agricultura Familiar
– FETRAF-SUL/ CUT. Intentó responder a la siguiente pregunta de investigación:
¿Cómo la participación y el diálogo de FETRAF-SUL/CUT en/con UERGS, que se materializó en el acuerdo de clase de Pedagogía (2003-2007), mejoraron la capacitación de educadores desde la perspectiva de la Educación Ambiental Crítica y Transformadora? Para responder a este problema, se presenta, como objetivo general, comprender cómo la participación y el diálogo de los Movimientos Sociales en/con las Instituciones de Educación Superior pueden mejorar la formación de educadores desde la perspectiva de la Educación Ambiental Crítica y Transformadora. La investigación es cualitativa y el método se basa en la Perspectiva Crítica. Las herramientas utilizadas para producir las informaciones fueron la investigación documental y las entrevistas semiestructuradas. Las informaciones producidas fueron analizadas a partir del Análisis Textual Discursivo – ATD, que tiene como objetivo profundizar la comprensión de los fenómenos investigados. Los resultados, discutidos a través de cuatro meta-textos, nos permitieron concluir que, a pesar de las limitaciones y desafíos presentados, hay muchas potencialidades y posibilidades que muestran la presencia de Educación Ambiental Crítica y Transformadora en el proceso formativo de la clase de Pedagogía, que van desde la referencia a un proceso de formación impregnado de praxis y constituido por la construcción del conocimiento, hasta la alusión a un proceso de formación para la vida, basado en la transformación social. Y, debido a la importancia de establecer una relación entre los Movimientos Sociales y las Instituciones de Educación Superior, se entiende que, especialmente en el escenario político actual, es necesario fortalecer, luchar y priorizar la educación como una agenda de Movimientos Sociales, ya que se considera que se están extinguiendo las posibilidades de trabajar en Educación Ambiental junto con el Estado. Además, se encontró que la participación y el diálogo de los Movimientos Sociales en/con las Instituciones de Educación Superior es un desafío tanto en Brasil como en España, y que a pesar de los avances a lo largo de los años en ambos países, la perspectiva ideológica del gobierno interfiere en el debate y las acciones sobre el tema. Además, los resultados anuncian la tesis de que: la participación y el diálogo de los Movimientos Sociales en/con las Instituciones de Educación Superior mejoran la formación de educadores desde la perspectiva de la Educación Ambiental Crítica y Transformadora.

Palabras clave: Educación Ambiental. Diálogo. Formación de Educadores. Movimientos Sociales. Participación.

ABSTRACT

This thesis presents a research carried out in the Graduate Program in Environmental Education – PPGEA, of the Federal University of Rio Grande – FURG, comprising nine months of doctoral internship held at the University Pablo de Olavide – UPO, in the city of Seville, Spain. Under the Institutional Program for Doctoral Exchange Scholarships, granted by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – CIHEP. The research seeks to understand the importance of the participation of Social Movements in the education of teachers of Higher Education Institutions, having as a studied phenomenon the agreement of the Pedagogy class of the State University of Rio Grande do Sul – UERGS with the Federation of Workers in Family Farming - FETRAF-SUL/CUT. It sought to answer the following investigative question: How did FETRAF-SUL/CUT's participation and dialogue at the/with UERGS, which materialized in the Pedagogy class agreement (2003-2007), enhanced the training of educators from the perspective of Critical and Transformative Environmental Education? To answer this problem, it presents, as a general goal, the understanding of how the participation and dialogue of Social Movements in/with Higher Education Institutions can enhance the formation of educators from the perspective of Critical and Transformative Environmental Education. The research is of qualitative character and the method is based on the Critical Perspective. The tools used to produce the information were documentary research and semi-structured interviews. The information produced was analyzed from the Discursive Textual Analysis – ATD, which aims to deepen the understanding of the investigated phenomena. The results, discussed through four meta-texts, allowed us to conclude that, despite the presented limitations and challenges, there are many potentialities and possibilities that show the presence of Critical and Transformative Environmental Education in the formative process of the group of Pedagogy, which range from the reference to a formation process permeated by praxis and constituted by the construction of knowledge, until the allusion of a formation process for life, based on social transformation. And, due to the importance of establishing a relationship between Social Movements and Higher Education Institutions, it is understood that, especially in the current political scenario, it is necessary to strengthen, fight and prioritize education as a Social Movement agenda, since it is considered that the possibilities of working on environmental education along with the state are being extinguished. Moreover, it was found that the participation and dialogue of Social Movements in/with Higher Education Institutions is a challenge in both Brazil and Spain, and that despite the advances over the years in both countries, the ideological perspective of the government interferes in the debate and actions on the subject. Moreover, the results announce the thesis that: the participation and dialogue of Social Movements in/with Higher Education Institutions enhance the formation of educators from the perspective of Critical and Transformative Environmental Education.

Keywords: Environmental Education. Dialogue. Educator Training. Social Movements. Participation.

LISTA DE SIGLAS

AFIRSE – Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ATD – Análise Textual Discursiva

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CEAMECIM – Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciência e Matemática

CEDES – Centro de Estudos de Direito Econômico e Social

CEP – Conselho de Ética e Pesquisa

CIEA – Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental

CISEA – Comissão Intersetorial de Educação Ambiental

CIPEA – Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNDES – Conselho Nacional de Economia Solidária

COEA – Coordenação Geral de Educação Ambiental

CONAMA – Conselho Nacional de Meio Ambiente

CONDRAF – Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável

CONJUVE – Conselho Nacional da Juventude

CONSEA – Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

COOPERHAF – Cooperativa de Habitação da Agricultura Familiar

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CRESOL – Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária

CSJR – Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental

DEM – Democratas

DETR – Departamento Estadual dos Trabalhadores Rurais

DNTR – Departamento Nacional dos Trabalhadores Rurais

EA – Educação Ambiental

ECTS – Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (Espanha)

EDEA – Encontro e diálogos com a Educação Ambiental

EGEA – Estratégia Galega de Educação Ambiental (Espanha)

FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura

FETRAF-BRASIL – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Brasil

FETRAFESC – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Santa Catarina

FETRAF-SUL – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

GE – Grupo de Estudo

GIAS – Grupo Pesquisa em Ação Socio-Educacional

GT – Grupo de Trabalho

GTEAs – Grupos de Trabalho de Educação Ambiental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

ICMBio – Instituto Chico Mendes da Conservação da Biodiversidade

IES – Instituições de Ensino Superior

IFC – Instituto Federal Catarinense

IF Farroupilha – Instituto Federal Farroupilha

IFPR – Instituto Federal Paraná

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFSC – Instituto Federal Santa Catarina

IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

IMED – Faculdade Meridional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOE – Lei Orgânica de Educação (Espanha)

LOGSE – Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo (Espanha)

LOMCE – Lei Orgânica para a Melhoria da Qualidade Educativa (Espanha)

MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra

MDA– Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MMA – Ministério do Meio Ambiente

MOPU – Ministério de Obras Públicas e Urbanismo (Espanha)

MST – Movimento Sem-Terra

ONGS – Organizações Não Governamentais

PAA – Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDSTR – Programa de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais

PGPAF – Programa de Garantia de Preços da Agricultura Familiar

PIB – Produto Interno Bruto

PIEA – Programa Internacional de Educação Ambiental

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNATER – Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural

PNCF – Programa Nacional de Crédito Fundiário

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNHR – Programa Nacional de Habitação Rural

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PROVAP – Programa de Valorização da Pequena Produção Rural

PSL – Partido Social Liberal

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PTS – Projeto Terra Solidária

QSLs – Quadros de Sequência Lógica

REBEA – Rede Brasileira de Educação Ambiental

REMEA – Revista do Mestrado em Educação Ambiental

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAF – Secretaria da Agricultura Familiar

SciELO – Biblioteca Científica Eletrônica Online

SCIT – Secretaria de Ciência, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico

SEAF – Seguro da Agricultura Familiar

SEMA – Secretaria do Meio Ambiente

SGEA – Sociedade Galega de Educação Ambiental (Espanha)

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais

SUTRAF – Sindicato Unificado dos Trabalhadores na Agricultura Familiar

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TFM – Trabalho Final de Mestrado (Espanha)

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação (Espanha)

UAL – Universidade de Almería (Espanha)

UCA – Universidade de Cádiz (Espanha)

UCO – Universidade de Córdoba (Espanha)

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFCSPA – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UGR – Universidade de Granada (Espanha)

UHU – Universidade de Huelva (Espanha)

ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas

UMA – Universidade de Málaga (Espanha)

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

UPO – Universidade Pablo de Olavide

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa dos municípios em que se localizam as Universidades que oferecem o Mestrado Interuniversitário de Educação Ambiental.....98

Figura 2: Mapa dos municípios em que se localizam os sindicatos filiados à FETRAF-SUL/CUT..... 198

Figura 3: IX Jornada de Lutas da FETRAF-SUL/CUT, realizada em 2013 200

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: QSLs/Grade Curricular do Curso de Pedagogia – Universidades Públicas do Sul do Brasil 49

Quadro 2: Movimentos Sociais e Educação.....52

Quadro 3: História da Educação Brasileira 53

Quadro 4: Ciências Naturais: Conteúdo e Método 53

Quadro 5: Componente Curricular/Bibliografia Básica 55

Quadro 6: QSLs/Grade Curricular do Curso de Pedagogia – Institutos Federais do Sul do Brasil..... 56

Quadro 7: Planejamentos de Ensino e/ou Planos de Estudos dos Cursos de Graduação e Dupla Graduação – Faculdade de Ciências Sociais – UPO 59

Quadro 8: Roteiro de entrevista realizada com os dirigentes da FETRAF- SUL/CUT 66

Quadro 9: Roteiro de entrevista realizada com os educadores formadores da turma conveniada UERGS/FETRAF-SUL/CUT..... 67

Quadro 10: Roteiro de entrevista realizada com os/as coordenadores/as da turma conveniada 67

Quadro 11: Quadro ilustrativo sobre as informações do fenômeno da pesquisa 70

Quadro 12: Quadro ilustrativo sobre o processo de identificação, codificação, unitarização e categorização inicial..... 73

Quadro 13: Quadro ilustrativo sobre o processo categorização – iniciais, intermediárias finais.....74

Quadro 14: Roteiro de entrevista realizada com os educadores que trabalham disciplinas relacionadas à Educação Ambiental na UPO 76

Quadro 15: Roteiro de entrevista realizada com os educadores que trabalham a disciplina de Movimentos Sociais no curso de graduação em Sociologia da UPO 77

Quadro 16: Síntese da primeira etapa do Estado da Questão – Agricultura Familiar.116

Quadro 17: Caracterização dos achados – Agricultura Familiar. 116

Quadro 18: Síntese da primeira etapa do Estado da Questão – Formação de Educadores Ambientais – Período 1994/2017.....140

Quadro 19: Caracterização dos achados – Formação de Educadores Ambientais – Período 1994/2017 140

Quadro 20: Síntese da primeira etapa do Estado da Questão – Movimentos Sociais – Período 1994/2017 169

Quadro 21: Caracterização dos achados – Movimentos Sociais – Período 1994/2017.....170

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 22
1 PERCURSOS EXPERIENCIAIS E FORMATIVOS QUE CONSTITUEM A EDUCADORA AMBIENTAL 28
1.1 Pertencimento à Agricultura Familiar 28
1.2 A militância possibilitando a realização de um sonho, e a turma conveniada como um dos fatores que intensificou a miltância 29
1.3 A docência no campo de pertencimento 33
1.4 Da militância à direção da FETRAF-SUL/CUT 33
1.5 Condicionantes que descortinaram novos rumos: eis eu surge a pesquisadora em Educação Ambiental 34
2 O FENÔMENO DE PESQUISA 36
2.1 Temática 36
2.2 Problema de Pesquisa 39
2.3 Hipótese 39
2.4 Objetivos 40
2.5 Contextualização da Pesquisa 40
2.5.1 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS 41
2.5.1.1 Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS 41
2.5.1.2 A turma conveniada Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS / Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL/CUT 42
2.5.1.2.1 A não continuidade do convênio 43
2.5.2 Caminhos trilhados na Universidade Pablo de Olavide – UPO – Espanha 44
2.5.2.1 Universidade Pablo de Olavide – UPO 46
2.5.2.1.1 Faculdade de Ciências Sociais 47
2.6 Olhares e caminhos da pesquisa: informações importantes sobre as Universidades Públicas do Sul do Brasil 48
2.6.1 E como essas informações se apresentam no curso de Pedagogia da UERGS 52
2.7 Olhares e caminhos da pesquisa: informações importantes sobre os Institutos Federais – IFs do Sul do Brasil 56

2.8 Olhares e caminhos da pesquisa: informações importantes sobre a Universidade Pablo de Olavide – UPO 58
3 METODOLOGIA DA PESQUISA 60
3.1 Produção das informações 64
3.2 Análise das informações: Análise Textual Discursiva 68
3.3 Pesquisa desenvolvida na Universidade Pablo de Olavide – UPO 76
4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ELEMENTOS DE TEORIZAÇÃO 79
4.1 Educação Ambiental no mundo 79
4.1.1 Educação Ambiental no Brasil 82
4.1.2 Educação Ambiental na Espanha 91
4.1.2.1 Mestrado Interuniversitário de Educação Ambiental 97
4.2 A partir de que perspectiva de Educação Ambiental se embasa esta pesquisa? 99
5 ESTADO DA QUESTÃO 113
5.1 Agricultura Familiar no contexto da Educação Ambiental: um diálogo possível e necessário 114
5.2 Formação de Educadores Ambientais 138
5.3 Movimentos Sociais 168
5.3.1 Movimentos Sociais do Campo 185
5.3.2 Movimento Sindical Cutista 191
5.3.2.1 Movimento Sindical Rural e Movimento Sindical da Agricultura Familiar 193
5.3.2.1.1 FETRAF-SUL/CUT 197
6 A PARTICIPAÇÃO E O DIÁLOGO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NAS/COM AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR 206
6.1 Possibilidades e desafios relacionados aos Movimentos Sociais 206
6.2 Potencialidades e limites condicionados pelo projeto político de governo 224
6.3 A participação e o diálogo dos/com os Movimentos Sociais como potencializadores de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora nos processos formativos das Instituições de Ensino Superior 233
6.3.1 A Educação Ambiental Crítica e Transformadora como permeadora do processo formativo 246

6.4 Possibilidades/potencialidades e limites/desafios da Educação Ambiental na Espanha: a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, a partir das vivências e experiências na/da UPO 253
HORIZONTES PARA UM DIÁLOGO PARTICIPATIVO 271
REFERÊNCIAS 278
ANEXOS 296
ANEXO 1 – Projeto Político Pedagógico Institucional da UERGS 296
ANEXO 2 – Convênio UERGS– FETRAF-SUL/CUT 296
ANEXO 3 – Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UERGS 296
ANEXO 4 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEPAS/FURG 296
APÊNDICES 297
APÊNDICE 1 – Autorização para uso de informações prestadas via telefone ou correio eletrônico (representante do Fórum Sul dos Rurais da CUT / FETRAF-SUL/CUT, no convênio firmado entre UERGS – FETRAF-SUL/CUT) 298
APÊNDICE 2 – Autorização para uso de informações prestadas via telefone ou correio eletrônico (Coordenador de Gestão e Finanças da FETRAF-PR e Secretario Geral da FETRAF-SUL/CUT) 299
APÊNDICE 3 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE 300

INTRODUÇÃO

O descaso com a questão ambiental apresentado, principalmente, pelas grandes empresas e pelo Estado, caracterizado pelo querer abusivo do crescimento econômico, está neutralizando questões essenciais para a sustentabilidade, fazendo com que grupos preocupados com os problemas ambientais emergentes intensifiquem um diálogo a respeito da Educação Ambiental. Para além do descaso e das medidas tomadas pelo atual governo em relação a este tema, é latente o discurso de que "cada um deve fazer a sua parte", eximindo assim o sistema hegemônico da sua responsabilidade, que se materializa na desigualdade social e no uso desenfreado e irresponsável dos recursos naturais.

Fundamentadas nesta compreensão, são corriqueiras expressões como: "são as pequenas ações que fazem a diferença", "devemos começar por nós", o importante é "plantar uma sementinha", etc. Expressões essas, usadas na ingenuidade por alguns, mas, na maioria das vezes, intencionalmente, induzem as pessoas a pensarem dessa forma e se sentirem culpadas por uma realidade em que são meros objetos de manipulação. Para tanto, considera-se essencial explicitar a partir de que perspectiva de Educação Ambiental esta tese foi construída. Compreende-se a Educação Ambiental, alicerçada na concepção de que o ser humano é parte da natureza, e, sendo assim, o meio ambiente, a partir da perspectiva crítica e transformadora, não pode ser entendido de forma reducionista, vinculado somente à natureza não humana. Dessa forma, o ser social e a natureza não humana se dependem mutuamente (CRUZ; BIGLIARDI, MINASI, 2013).

Nessa perspectiva, considera-se importante que a Educação Ambiental seja concebida como *práxis*, permeando todos os espaços formais e não formais da sociedade, considerando que os Movimentos Sociais e as Instituições de Ensino Superior têm um papel essencial na consecução deste tema. Entende-se a Educação Ambiental Crítica e Transformadora como uma educação política por constituir-se num dos contrapontos a esta situação, consistindo em uma proposta emancipatória que busca a superação ou a negação de paradigmas existentes na sociedade globalizada.

Faz-se necessária uma sociedade construída para todos, que possa contribuir na construção de alternativas de saber e de organização social. Assim, reforça-se a importância da participação dos Movimentos Sociais para garantir a luta por outro modelo de sociedade, pautado na sustentabilidade e na justiça social, que considere

todos os seres humanos, contemplando os aspectos sociais, culturais, ambientais e econômicos. Entende-se importante a participação daqueles, também, nas Instituições de Ensino Superior, considerando que a sua intervenção tem um papel estratégico nas ações coletivas e na atuação política, numa perspectiva emancipatória. Esse movimento também é importante no sentido de que os Movimentos Sociais participem das Instituições de Ensino Superior, podendo incidir e contribuir na superação da incapacidade política de reverter os riscos sociais e contribuir com a inserção da Educação Ambiental na formação de educadores.

É partindo desse entendimento que se apresenta esta tese, resultado de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Retrata, também, parte da pesquisa realizada a partir do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior, concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O estágio de doutoramento no exterior foi realizado na Universidade Pablo de Olavide – UPO – na cidade de Sevilla, Espanha, por meio do Departamento de Educação e Psicologia Social, dentro do Grupo de Pesquisa em Ação Socio-Educacional – GIAS, por um período de nove meses, iniciando em outubro de 2018 e estendendo-se até junho de 2019. Na pesquisa, buscou-se compreender o seguinte problema: como a participação e o diálogo da FETRAF-SUL/CUT na/com a UERGS, que se materializou no convênio da turma de Pedagogia (2003-2007), potencializaram a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora? A partir da construção do problema da pesquisa foram traçados os seguintes objetivos específicos: compreender quais elementos contribuíram para que se estabelecesse o convênio entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS; analisar como a FETRAF-SUL/CUT influenciou no planejamento das práticas que constituíram a turma de Pedagogia, ofertada pelo convênio; identificar as formas de participação e diálogo estabelecidas entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS, que evidenciaram a presença da Educação Ambiental, a partir da perspectiva Crítica e Transformadora, na formação de educadores da turma conveniada; compreender como os educadores planejavam e desenvolviam suas práticas pedagógicas com a turma conveniada; analisar que práticas foram realizadas pelos educadores que evidenciaram a presença da Educação Ambiental na perspectiva Crítica e Transformadora; construir e desenvolver uma proposta de pesquisa sobre a temática em estudo, na Espanha; ampliar a discussão

sobre a temática desta pesquisa, problematizando a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior e potencializando a inserção da Educação Ambiental na formação de educadores, tanto na Espanha, quanto no Brasil; e, firmar e fortalecer uma parceria entre a FURG e a UPO, no que diz respeito a intercâmbios, a convênios e a outras atividades que contribuam, também, para a internacionalização do PPGEA.

Para a construção do problema que compõe esta pesquisa, foi determinante a história de vida e a trajetória de formação da pesquisadora, tanto como educanda no curso de Pedagogia da UERGS, em uma oferta resultante do convênio com a FETRAF-SUL/CUT, quanto como militante desta Federação por um período de cinco anos. Na atuação como militante, destaca-se a experiência como educadora do Projeto Consórcio Social da Juventude Rural-Sementes na Terra – CSJR e do Projeto Mulher, e o período em que atuou como dirigente sindical da FETRAF-SUL/CUT, o que foi importante também para o início da construção da sua trajetória de pós-graduação, da qual fez parte a realização da pesquisa de mestrado.

A justificativa desta pesquisa contribuiu para construir a hipótese de que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior podem contribuir para a formação de educadores, na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora. É importante enfatizar que os Movimentos Sociais discutidos nesta pesquisa são compreendidos a partir da perspectiva contra hegemônica, constituídos por grupos que se mobilizam e organizam ações coletivas de caráter sócio-político. Representam as classes populares, lutando por seus direitos e por melhores condições de vida, além de contribuírem para pensar e construir uma sociedade justa e igualitária.

O método utilizado para fundamentar esta pesquisa está alicerçado na Perspectiva Crítica, por compreender que os fenômenos materiais são estudados, levando em consideração um mundo em constante movimento de contradição, ocorrendo a transformação destes fenômenos, a partir da intervenção humana. A Educação Ambiental é trabalhada a partir da perspectiva Crítica e Transformadora, e a discussão tramada sobre a formação de educadores dialoga com a Educação Popular, ressaltando a importância da participação dos Movimentos Sociais nos processos formativos. Todos os elementos trazidos na fundamentação teórica vêm ao encontro da

concepção de sociedade da pesquisadora, apontando para a problematização e para a transformação dos fenômenos.

Por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, optou-se por realizar a produção de informações, por meio da pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas. As informações produzidas foram analisadas, a partir da Análise Textual Discursiva – ATD, pois é uma metodologia, que tem, como pretensão, aprofundar os fenômenos investigados a partir de uma análise criteriosa e rigorosa, fundamentando-se na compreensão e reconstrução de fenômenos já existentes.

A pesquisa apresenta, primeiramente, a história de vida e o processo de constituição da pesquisadora enquanto educadora ambiental. Na sequência, a partir da sua história de vida e com a sua participação no Movimento Sindical, apresenta-se o fenômeno de pesquisa, que é constituído, também, pela sua contextualização, trazendo informações sobre as Universidades Públicas, os Institutos Federais – IFs da Região Sul do Brasil, e a UPO.

Posteriormente, descreve-se a metodologia da pesquisa que explica quais caminhos foram utilizados no decorrer do estudo, desde a organização da produção de informações até a análise destas e a sistematização dos resultados, incluindo a parte da pesquisa realizada na UPO – Espanha. Na sequência, traz-se os elementos de teorização sobre Educação Ambiental, iniciando com a trajetória no mundo, no Brasil e na Espanha, seguida da problematização em relação à perspectiva trabalhada.

Em seguida, apresenta-se o Estado da Questão, tramando um diálogo com as pesquisas selecionadas acerca dos temas discutidos e com outros teóricos, que também fundamentam esta pesquisa. Este diálogo dar-se-á a partir das temáticas: Agricultura Familiar no contexto da Educação Ambiental; Formação de Educadores; e, Movimentos Sociais. Inicialmente traz uma discussão sobre a Agricultura Familiar no contexto da Educação Ambiental, enfatizando aspectos que diferenciam esta categoria social do agronegócio. Aborda o conceito, os desafios e as perspectivas, apontando para uma perspectiva de Educação Ambiental, a partir dos elementos que constituem a Agricultura Familiar.

Em relação à Formação de Educadores Ambientais, o texto se propõe a fazer um diálogo entre os teóricos, interagindo com a concepção da FETRAF-SUL/CUT e da

pesquisadora, no sentido de discutir alguns conceitos, problematizar o modelo de sociedade capitalista e construir possíveis alternativas para contrapor ao sistema atual. Ressalta a importância de a Educação Ambiental ser trabalhada na formação de educadores, a partir da concepção crítica e transformadora e enfatiza a importância dos Movimentos Sociais nas Instituições de Ensino Superior. Faz essa discussão, partindo da concepção freireana.

No que diz respeito aos Movimentos Sociais, apresenta a trajetória, a história e a luta destes, especialmente os do Campo e, como parte deles, os da Agricultura Familiar. Evidencia a importância da luta e das reivindicações dos Movimentos Sociais para que a Educação Ambiental seja evidenciada como uma temática relevante e assumida, mesmo que timidamente, pelo Estado.

Na sequência, encontra-se o último capítulo, intitulado "A participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior", trazendo os resultados, que são discutidos por meio de quatro metatextos: "Possibilidades e desafios relacionados aos Movimentos Sociais"; "Potencialidades e limites condicionados pelo projeto político de governo"; "A participação e o diálogo dos Movimentos Sociais como potencializadores de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora nos processos formativos das Instituições de Ensino Superior"; e, "Possibilidades/potencialidades e limites/desafios da Educação Ambiental na Espanha: a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, a partir das vivências e experiências na/da UPO."

O primeiro metatexto enfatiza as diversas possibilidades da participação e do diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior e aponta alguns desafios que precisam ser superados para que este processo aconteça. Essa discussão é realizada, a partir do entendimento dos docentes que trabalharam com a turma conveniada, da vivência, da pauta e da atuação dos Movimentos Sociais, e está relacionada especificamente a estes.

O segundo metatexto discute as potencialidades e os desafios da participação e do diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, condicionados pelo projeto político de governo. Evidencia a influência tanto significativa quanto negativa das ações do governo, atreladas à concepção de sociedade.

O terceiro metatexto discute elementos que evidenciaram que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior potencializam a presença da Educação Ambiental Crítica e Transformadora, na formação de educadores. Referencia a turma de Pedagogia conveniada como um processo de formação permeado pela *práxis*, e enfatiza a importância do pertencimento dos educadores nos processos formativos, o que contribui para que a formação aconteça por meio de uma perspectiva problematizadora e transformadora.

Já, o quarto metatexto se propõe a fazer uma discussão sobre parte da pesquisa de doutorado, realizada na UPO – Espanha. Aborda as potencialidades/possibilidades e os limites/desafios da participação e do diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, especialmente a UPO. Problematiza a incidência da concepção de sociedade do governo em relação ao trabalho com a Educação Ambiental e, também, a organização e atuação dos Movimentos Sociais.

E, por último, apresenta-se as considerações deste processo de pesquisa, trazendo um resgate dos resultados, em diálogo com o problema de pesquisa e os objetivos desta tese. As considerações reforçam a tese defendida e evidenciam, também, a construção de conhecimentos, as potencialidades/possibilidades, os limites/desafios da participação e do diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior. Além disso, traz as impressões da pesquisadora enquanto educanda da turma conveniada.

1 PERCURSOS EXPERIENCIAIS E FORMATIVOS QUE CONSTITUEM A EDUCADORA AMBIENTAL[1]

"Ando devagar, porque já tive pressa, e levo esse sorriso, porque já chorei demais. Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe, só levo a certeza, de que muito pouco sei, ou nada sei"
(Tocando em Frente, Almir Sater).

Inicio este exercício de escrita, trazendo um conjunto de elementos e situações que compõem a minha história de vida, e que contribuíram para a minha constituição enquanto militante, educadora e pesquisadora do campo da Educação Ambiental. Estes elementos mostram os caminhos e as escolhas até chegar à construção do problema de pesquisa, justificando também a perspectiva teórica e metodológica desse estudo. Este capítulo será descrito a partir de algumas circunstâncias e de alguns acontecimentos.

1.1 Pertencimento à Agricultura Familiar

Nasci e cresci na comunidade de Santa Bárbara, zona rural do município de Marcelino Ram1.1os – RS. É um município pequeno, com aproximadamente seis mil habitantes, tendo como principais atividades econômicas a Agricultura Familiar e o turismo. Sou filha de agricultores familiares que trabalham com produção de leite, grãos e uma diversidade de produtos para subsistência.

Minha mãe é funcionária pública estadual aposentada. Trabalhou como servente em uma escola que fica localizada no perímetro urbano do município. Iniciou suas atividades na escola da comunidade, porém, na época, vivenciava-se um cenário em que várias escolas do meio rural estavam sendo fechadas e, com aquela escola não foi diferente. Assim sendo, os alunos foram levados para estudar na cidade, desvinculando as crianças de sua realidade, que era o campo. Fez concurso, pois na época, somente com as atividades da agricultura não estavam conseguindo, ela e meu pai, sustentar a propriedade e a família. Na década de 1980, participou do movimento de mulheres que lutavam pela aposentadoria da mulher agricultora familiar.

Meu pai trabalha exclusivamente na agricultura. Desde jovem participou ativamente das atividades sindicais. Em 1981, fez parte de uma chapa da direção do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Marcelino Ramos – STR, concorrendo às

[1] Este capítulo foi escrito na primeira pessoa do singular, por se tratar da trajetória de vida da pesquisadora e entende-se esse, também, como importante para justificar a realização desta pesquisa.

eleições, vencendo o sindicalismo oficial[2] que defendia a agricultura patronal e primava pelo assistencialismo. Meu pai sempre conta, em suas narrativas, que na campanha eleitoral, como eles não tinham condições financeiras para visitar os agricultores familiares e apresentar a proposta de gestão, cada dia, uma das pessoas que faziam parte da composição da chapa, ou alguém que tivesse afinidade com a mesma, passava o dia no sindicato (que estava sob coordenação dos outros candidatos), conversando com os agricultores e evitando assim, que as pessoas que estavam no comando do mesmo, falassem ou fizessem algo que prejudicasse a eleição da oposição. Posteriormente, em 1983, foi fundador do Partido dos Trabalhadores – PT, no município de Marcelino Ramos. O partido foi fundado por cinco pessoas que lutavam pelos menos favorecidos, dos quais eles mesmos faziam parte. Este contexto potencializou a minha trajetória enquanto militante.

1.2 A militância possibilitando a realização de um sonho e a turma conveniada como um dos fatores que intensificou a militância

Cresci neste ambiente familiar de militância, sendo incentivada e despertando o interesse em lutar pela valorização da Agricultura Familiar. Além de vivenciar as dificuldades enfrentadas na propriedade, passei por uma gravidez na adolescência, período em que sofri preconceito e consegui superá-lo a partir do meu envolvimento com o Movimento Sindical e com o apoio familiar. Considero que esses fatores fizeram com que eu me envolvesse cada vez mais na militância pela Agricultura Familiar.

Durante o Ensino Médio, eu era uma das únicas filhas de agricultores que, com certa indignação, mas sem receio, encarava os debates relacionados à agricultura, argumentando sempre que os colegas da cidade debochavam ou faziam piadas que evidenciavam que os educandos da zona rural eram "inferiores" aos da cidade (o que

[2] Sindicalismo oficial: os sindicatos funcionavam como organização de ajuda mútua dos trabalhadores, fazendo o papel de Estado. Muitas entidades sindicais funcionavam servindo os seus sócios com assistência médica, jurídica, proporcionando lazer e, por vezes, até previdência. No final da década de 1970, entrou em cena o chamado 'novo sindicalismo', representante de uma alternativa ao 'modelo autoritário' enfatizado pelos governos ditatoriais do regime militar de 1964. Os discursos que tentavam definir o **'novo'** ressaltavam o lado **'não assistencial'**, **'próximo das bases'**, **'democrático'**, **'reivindicativo'** e, por vezes, **'revolucionário'**. A definição e a afirmação deste **'novo'** modelo foram dadas em oposição ao sindicalismo caracterizado como **'assistencial'**, **'burocrático'**, **'pelego'** ou, o que também se convencionou chamar, **'atrelado'.** (SOUTO, 1999, grifo do autor).

não acontecia poucas vezes). Neste período, já participava de reuniões no município e atividades sindicais relacionadas aos jovens da Agricultura Familiar.

Ao concluir o Ensino Médio, intensificou-se o meu desejo por fazer um curso superior que, para mim, naquele momento, não importava muito qual seria o curso, mas sim, entrar para a Universidade. Porém, naquela época, não havia oportunidades como agora e a única Universidade que existia mais próxima de casa, ficava a 50 km e era particular. Além de meus pais não terem condições financeiras para pagar a mensalidade, também não havia transporte e, se eu quisesse cursar algo, teria que morar na cidade de Erechim – RS. Lembro bem que, nos seis meses que fiquei sem estudar, sofri muito, pois não admitia que somente alguns colegas tivessem oportunidade de ingressar no Ensino Superior, e dentre esses, não se incluía nenhum dos que eram filhos de agricultores familiares. Isso me inquietava profundamente.

Nesse período, meu vizinho, um jovem, que era presidente do STR, hoje Sindicato Unificado dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Marcelino Ramos – SUTRAF, certa noite, em visita a minha casa e, para minha alegria, apresentou a tão esperada oportunidade: ingressar no Ensino Superior. Explicou que a FETRAF- SUL/CUT havia firmado um convênio com a UERGS, Universidade que também nasceu da luta das classes populares, inclusive da Agricultura Familiar. Nesse convênio, haveria duas turmas somente para agricultores familiares dos três Estados do Sul do Brasil, sendo: uma de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial, no município de Sananduva – RS; e outra de Pedagogia, no município de Cruz Alta – RS.

Da turma de Pedagogia, três vagas foram disponibilizadas para o município de Marcelino Ramos, sendo que os indicados para participar da seleção deveriam ter envolvimento e comprometimento com o Movimento Sindical. Então, neste dia, eu fui convidada a participar da seleção para essa turma. A proposta era que as aulas seriam concentradas (uma semana ou 15 dias por mês) para facilitar a permanência no curso, e a turma toda moraria numa única casa, para que o aluguel se tornasse mais acessível.

Nunca tinha pensado em fazer Pedagogia antes de surgir esta oportunidade, mas como foi o que surgiu, avaliei a possibilidade e me lancei ao desafio. Conversei com meus pais, pois, mesmo a Universidade sendo pública, teria que despender um valor financeiro significativo para que eu pudesse pagar passagens, comida e aluguel em Cruz

Alta – RS. Dialogamos sobre as dificuldades e os desafios que teríamos pela frente, porém meus pais disseram que "dariam um jeito" para que eu pudesse fazer o curso.

O sonho estava se concretizando. A maior dificuldade enfrentada foi a financeira. Recordo que a alimentação era levada "de casa", afinal, morávamos na agricultura. A solidariedade entre os colegas, coordenadores e educadores[3] foi um dos valores que marcou este período. Era tão bom chegar na "casa coletiva" e me deparar com mais de 20 pessoas, que moravam na Agricultura Familiar, que militavam no Movimento Sindical, que passavam pelas mesmas dificuldades, que enfrentavam os mesmos preconceitos, e que lutavam por valorização e melhores condições, pois gostavam de morar no campo. A partir deste período, comecei a me envolver ainda mais com o sindicato do município e da região. Filiei-me ao Partido dos Trabalhadores do município de Marcelino Ramos, no qual fiz parte da direção municipal e também da direção estadual de jovens. Neste período, fui sócia fundadora da Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária – CRESOL, no município de Marcelino Ramos, que surgiu para oferecer, além de serviços financeiros, crédito, desenvolvimento e inclusão social aos agricultores familiares.

Na turma, sempre procurávamos debater temas relacionados a Movimentos Sociais, Agricultura Familiar, Educação do Campo e conjuntura política. Na formatura, quebramos o protocolo, fazendo uma mística que trouxe presente a realidade da Agricultura Familiar. A FETRAF-SUL/CUT compreende a mística como uma dimensão humana, representando uma forma de sentir e de perceber o mundo, as coisas e as pessoas. A mística é enigmática, possibilitando que cada ser humano possa conhecer, reconhecer e revelar a semente que existe em cada um, despertando as pessoas para a consciência a respeito do real estado das coisas, instigando um olhar atento e subjetivo para descobrir a realidade da vida, produzindo posicionamentos diante do mundo. No Movimento Social, a mística é considerada alimento que renova as energias para continuar a luta e seguir com coragem a caminhada, constituindo-se por

[3] Optou-se por utilizar a palavra "educadores" ao invés de "professores", bem como "educandos" (e suas variações) ao invés de "alunos", pois entende-se que dialoga coerentemente com a perspectiva trabalhada nesta pesquisa, que tem Freire como um dos seus principais referenciais. Dickmann e Dickamnn (2008, p. 47), quando trabalham a concepção de Educação Bancária e de Educação Libertadora, embasados em Freire, atem que: "A primeira mantém a contradição entre alunos e professores, pois considera necessária essa relação de autoridade. Já a segunda, faz a superação da relação dos educadores e educadoras com os educandos e educandas." Além disso, a palavra "educadores" faz parte da Linha de Pesquisa do PPGEA, em que está pesquisa foi desenvolvida: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) – EAEFE.

um simples gesto, um olhar, uma música, uma mão que entrelaça o corpo do companheiro, despertando no coração os mais puros dos sentimentos: o amor pelo ser humano e a sede por justiça social. Pode ser compreendida, também, como um largo sorriso de esperança, que tem a força e a capacidade de mexer de maneira profunda na temperatura e nos temperamentos das pessoas envolvidas por ela. Assim, a mística compõe uma parte essencial de um projeto libertador, fundamentado no princípio da justiça social. Sua prática é uma expressão da dimensão dialética das sociedades humanas, enquanto construção histórica, cultural, material, sendo a celebração coletiva um momento de desvelamento da consciência subjetiva de cada um, fazendo surgir o sentimento de pertencer a um meio social construído historicamente pelo próprio ser humano, passível, portanto, de ser transformado pela ação social (FETRAF-SUL/CUT, 2007).

Na cerimônia de formatura, ouvimos, no discurso da Paraninfa da turma, que fora uma experiência bem diferente das que estava acostumada e que foi instigante e desafiador trabalhar com a turma conveniada. A turma era referenciada, pelos alunos das outras turmas e outros cursos, como "os Fetrafianos" e destacava-se por participar de todos os espaços e debates articulados pela UERGS. Era uma turma permeada pela *práxis*, e isto se evidenciou, também, posteriormente, na atuação dos educadores formados nesta turma, em Projetos de Formação coordenados pela FETRAF-SUL/CUT, a exemplo do Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra – CSJR[4] e do projeto Mulher[5], dos quais também fiz parte do grupo de educadores.

[4] O CSJR foi um projeto de formação realizado nos anos de 2006 e 2007, que abrangeu os três estados do Sul do Brasil e foi coordenado pela FETRAF-SUL/CUT. O público que participou foi de aproximadamente 700 jovens, a maioria da faixa etária de 16 a 24 anos, prioritariamente de baixa renda, trabalhadores rurais ou filhos de agricultores familiares, distribuídos em 22 turmas. O projeto foi desenvolvido em 400 horas; dessas, 240 horas foram em 10 módulos de 24 horas (3 dias consecutivos), realizados durante oito meses. As outras 160 horas possuíam atividades como: intercâmbios, pesquisas, visitas técnicas, etc. Em cada módulo eram trabalhados dois dias com temas gerais, como: juventude como sujeito social; desenvolvimento; organização da Agricultura Familiar; Políticas Públicas para a juventude; organização da produção; agroecologia; agroindustrialização; comercialização; entre outros. As oficinas técnicas, que eram de um dia por módulo, foram momentos de capacitação dos jovens na forma prática, dialogando com os temas gerais dos módulos (ALBANI, 2015).

[5] O Projeto Mulher foi realizado no ano de 2007, pela FETRAF-SUL/CUT e COOPERHAF, com o apoio do Ministério do Trabalho e Emprego. Contou com 22 turmas organizadas nos municípios que compõem a área de abrangência da FETRAF-SUL/CUT e capacitou 660 mulheres. O objetivo era formar um coletivo de mulheres permanente e atuante, aglutinador da luta das mulheres no fortalecimento e na proposição de Políticas Públicas, de experiências de produção, de comercialização e de organização da propriedade (FETRAF-SUL/CUT, 2007a).

1.3 A docência no campo de pertencimento

Assim que me formei, fui contatada pela FETRAF-SUL/CUT, para fazer a seleção para educadora do Projeto CSJR e do Projeto Mulher. Participei da seleção e fui uma das escolhidas, sendo que esta experiência acabou se constituindo no fenômeno de pesquisa do mestrado. Esta foi defendida em março de 2015 e é intitulada "A Educação Ambiental na formação de educadores do Projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra". Buscou responder: "Quais princípios da Educação Ambiental emergiram no processo de formação de educadores do Projeto Consórcio Social da Juventude Rural-Sementes na Terra – CSJR, promovido pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL/CUT?", e teve como objetivo geral, analisar e compreender como a inserção da Educação Ambiental permeou o processo de formação dos educadores do projeto CSJR e a contribuição daquela para tal processo.

Atuando como educadora (formalmente) pela primeira e única vez até ingressar no doutorado, percebi que o que me movia, para além de ser educadora, er, também, trabalhar com jovens agricultores familiares, pois eu era jovem agricultora familiar e vivenciava exatamente o que eles relatavam. Eu estava lá pela causa. Com a participação no CSJR, pude perceber a importância de conhecer para transformar, a importância de sentir-se pertencente àquele lugar, pois trabalhei com educadores militantes e também com os que eram apenas simpatizantes.

1.4 Da militância à direção da FETRAF-SUL/CUT

Meu envolvimento com a Federação foi intenso, tanto que, quando encerrou o projeto, fui indicada para trabalhar como coordenadora de jovens da FETRAF-SUL/CUT no RS. Aceitei o desafio e continuei o meu trabalho, de forma direta, com os jovens da Agricultura Familiar. Mais tarde, assumi também a coordenação de jovens e de mulheres da região do Alto Uruguai do RS. Por um período, estive na assessoria parlamentar do deputado estadual Altemir Tortelli (PT), atuando na organização e mobilização dos jovens agricultores familiares do RS. Como a demanda de trabalho era grande e as atividades eram em locais diferentes, passei a morar no município de Erechim para viabilizar o trabalho. Neste período, fiz Especialização em Desenvolvimento Regional, na Universidade Meridional – IMED, em Passo Fundo,

desenvolvendo uma pesquisa que buscou compreender qual a concepção da FETRAF-SUL/CUT sobre desenvolvimento sustentável. O trabalho era parte importante na minha vida. Tudo o que fazia, falava ou pensava tinha relação com os jovens agricultores familiares e com o sindicato. Nestes percursos aconteceram alguns problemas financeiros, pois o sindicato sobrevive da mensalidade dos agricultores e, consequentemente, sofre pela instabilidade financeira. Por isto, durante vários meses, fiquei sem receber salário; outros meses dividíamos entre os dirigentes o que sobrava, depois de pagar as contas e os funcionários (que eram nossa prioridade), o que muitas vezes não era suficiente nem para o aluguel. Lutávamos pela valorização dos agricultores familiares, tendo como uma das bandeiras, a conquista de Políticas Públicas específicas para este setor da sociedade, considerando os jovens e as mulheres.

1.5 Condicionantes que descortinaram novos rumos

A partir do momento em que a situação financeira estava se tornando inviável, comecei a estudar para concursos públicos, sendo aprovada para a função de Técnico em Assuntos Educacionais, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. Fui nomeada para assumir o cargo no Campus Rio Grande e, neste dia, fiquei muito emocionada, pois não queria abandonar o sindicato. Eu realmente estava nisto pela causa.

Alguns amigos e familiares problematizavam: “Pensa em você”; “não sei por que você está em dúvida”; “pensa na estabilidade financeira que você nunca teve”. Tenho certeza que as pessoas não entendiam o que eu estava sentindo. A escolha foi difícil, pois não era um simples trabalho, era uma luta, uma causa, a vida das pessoas com quem eu me identificava – um sentimento de pertencimento. Mas, não tendo condições financeiras de permanecer na Agricultura Familiar e nem no Movimento Sindical, assumi a vaga.

Iniciei meus trabalhos junto ao setor de Administração Escolar no Campus Rio Grande, do IFRS, em junho de 2011. Após quatro meses de trabalho, fui nomeada coordenadora do setor, ficando nesta função até outubro de 2015. Durante este período, participei de vários espaços consultivos e deliberativos da Instituição, dentre eles, a Comissão de Ensino, o Conselho de Campus e o Conselho Superior. Em outubro de 2015, fui nomeada para o cargo de Chefe de Departamento de Ensino, exercendo esta

função até fevereiro de 2016. Posterior a isso, passei a atuar junto ao setor da Coordenação Pedagógica. Participei desses diversos espaços (comissões, conselhos, coordenação e direção), dentro da Instituição, por me sentir pertencente àquele lugar e entender que essa é uma das formas de contribuir com o IFRS, atuando de acordo com a ideologia e a concepção de educação por mim defendida. Assim, há oito anos estou trabalhando como Técnica em Assuntos Educacionais, no IFRS, Campus Rio Grande. Quando soube que havia Mestrado em Educação Ambiental, na FURG, logo me interessei, por entender que este vinha ao encontro do projeto de vida que idealizei.

Em 2012, fiz a seleção e fui aprovada. Através das discussões realizadas nas primeiras disciplinas cursadas no PPGEA, reafirmei ainda mais a concepção de que os princípios da Educação Ambiental Crítica dialogam diretamente com a Agricultura Familiar e perpassaram os processos formativos vivenciados por mim, na FETRAF-SUL/CUT. Essas discussões e o sentimento de pertencimento reforçaram ainda mais o interesse em realizar a pesquisa de mestrado e dar seguimento com o doutorado, pesquisando agora um processo formativo em uma Instituição de Ensino Superior, com a participação da FETRAF-SUL/CUT.

E nessa trajetória de militância, sentimento de pertencimento e vida acadêmica, passaram-se 20 anos até o ingresso no doutorado. Desta forma, no final de 2015, fiz a seleção para o doutorado, no mesmo programa, ingressando em 2016 com uma proposta de pesquisa relacionada à turma de Pedagogia conveniada UERGS – FETRAF-SUL/CUT. Por isso, apresento a seguir, a pesquisa de doutorado, que surge a partir da militância no Movimento Social, pois me sinto, embora longe e em outras condições, pertencente à Agricultura Familiar e à FETRAF-SUL/CUT. Desta forma, sinto-me no compromisso de continuar contribuindo com a Agricultura Familiar, com este e com outros Movimentos Sociais e entendo que a pesquisa é uma destas formas de contribuição.

2 O FENÔMENO DE PESQUISA

Neste capítulo será apresentado o fenômeno de pesquisa, que é constituído pela temática, pelo problema, pela hipótese, pelos objetivos (geral e específicos) e pela justificativa. Este capítulo trará, também, a contextualização da pesquisa, apresentando a UERGS e o curso de Pedagogia e, explicando o convênio firmado entre esta Universidade e a FETRAF-SUL/CUT, bem como o motivo da não continuidade daquele. Ademais, apresenta os caminhos trilhados na UPO, a contextualização dessa Universidade e a Faculdade de Ciências Sociais. E, por último, apresenta os olhares e caminhos da pesquisa, trazendo informações importantes sobre as Universidades Públicas, os IFs do Sul do Brasil, e a UPO em relação aos cursos contemplarem ou não, disciplinas referentes a Movimentos Sociais e à Educação Ambiental em seus QSLs e/ou Planejamentos de Ensino e/ou Planos de Estudo.

2.1 Temática

A temática a que se dedica esta tese é a importância da PARTICIPAÇÃO e do DIÁLOGO dos Movimentos Sociais na formação de educadores das Instituições de Ensino Superior, tendo como fenômeno a ser estudado o convênio da turma de Pedagogia, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar – FETRAF-SUL/CUT.

Freire entende a participação como um instrumento de intervenção na realidade e relaciona o grau de participação com a questão de democratização das estruturas sociais. Segundo Streck, Redin e Zitkoski (2010), ele alerta que a participação implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através da sua representação ao nível das opções, das decisões e não só do fazer já programado. Participação popular não é só um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho da realização democrática.

Assim, a participação é uma categoria importante e com potencial para problematizar a sociedade capitalista e lutar por uma outra globalização, na qual as classes populares deixam de ser expectadoras e passam a decidir e agir. Santos (2006) salienta que a visão de outra horizontalidade na luta dos oprimidos contra a

verticalidade dos opressores é comovedora e estimulante, pois conduz a uma outra utopia, produzindo uma outra centralidade do social que constitui a base para uma outra política. Streck, Redin e Zitkoski (2010, p. 302) entendem que "[...] a participação emerge nos movimentos de mobilização social pela democratização da sociedade." Salientam que para Freire: "A participação popular é ferramenta capaz de romper com a tradição da sociedade elitista excludente" (p. 303) e enfatizam que ele "relaciona o grau de participação com a questão da democratização das estruturas sociais" (p. 302). Freire considera, também, a participação como elemento constituinte da Educação Popular, enfatizando que faz parte do processo pedagógico: "Aqueles grupos se educavam na medida em que participavam mais e melhor na vida em sociedade" (FREIRE, 1989, p. 62).

A partir do momento em que se evidencia a participação, abre a probabilidade de transgredir a ética, jamais podendo aceitar a transgressão como um direito, mas sim como uma possibilidade contra a qual se deve lutar e não mais cruzar os braços (FREIRE, 1996). Dessa forma, a participação assume um papel estratégico na organização de formas de ação coletiva, numa perspectiva emancipatória e pode ser entendida como um processo continuado de democratização da vida das pessoas. Nesse sentido, Jacobi considera que:

> A participação social se caracteriza como um importante instrumento de fortalecimento da sociedade civil, notadamente dos setores mais excluídos [...] A participação deve ser um eixo estruturante das práticas de Educação Ambiental e, considerando o quadro de agravamento cotidiano da crise ambiental, esta representa um instrumento essencial para a transformação das relações entre sociedade e ambiente. (JACOBI, 2005, p. 232-233).

Dialogando com autor acima, Loureiro (2007) enfatiza que a Educação Ambiental incorpora os princípios de cooperação, coletividade e participação, como norteadores do processo educativo, evidenciando-se como uma ação política que contribui para a transformação social. Além do mais, considera que a emancipação "é o movimento histórico realizado por pessoas postas em condições objetivas de dominação e subalternidade produzidas pelo capitalismo", portanto se caracteriza como "um ideal pessoal de libertação de amarras", possibilitando "a superação as relações sociais" (LOUREIRO, 2019, p. 22). E, uma das formas de participação é o diálogo que se caracteriza como uma das categorias que perpassa toda a teoria freireana. Freire (1982) atribui ao diálogo, o encontro amoroso entre as pessoas; o ser humano em movimento,

mutável, inacabado e consciente desse inacabamento; o estar no mundo com os outros; e o pronunciamento do mundo que se torna o ato de transformá-lo.

Assim, o diálogo em Freire é método, é muito mais que palavra, mas também as atitudes das pessoas nas suas relações recíprocas, diálogo é práxis e possibilidade de libertação. Compartilha-se com Freire o entendimento de que é através do diálogo que as pessoas se relacionam, mediatizadas pelo mundo, objetivando a sua transformação. Dickmann e Dickmann salientam que:

> O diálogo se faz práxis, ação-reflexão, por isso ele transforma o mundo. É nessa unidade de ação-reflexão que o diálogo se torna autêntico. Somente a ação sem a reflexão se torna um ativismo vazio, um fazer por fazer; e a reflexão sem ação se torna um intelectualismo inerte e enclausurado, não há pronúncia e nem transformação, é a ausência do diálogo. (DICKMANN; DICKMANN, 2008, p. 55).

Compreende-se o diálogo como uma das possibilidades de superar a opressão, que se constitui como um processo dialético e problematizador, implicando uma *práxis social*, comprometida com o processo de humanização. Dessa forma, a postura dialógica e a prática da dialogicidade tornam-se importantes, pois, segundo Freire, o diálogo se coloca como um caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens:

> Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem buscar a verdade, mas impor a sua. (FREIRE, 2014, p. 109).

Assim, o diálogo em Freire é encontro amoroso entre as pessoas, o que mantém o ser humano em movimento. É o pronunciamento do mundo e a possibilidade de sua transformação. O diálogo define o momento em que o sujeito se abre ao mundo, confirmando sua inquietação e curiosidade, tendo como fundamentais quatro características: o amor, a humildade, a fé e a esperança que proporcionam a libertação. Freire salienta que o diálogo se opõe ao pensar ingênuo:

> [...] não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo- homens, reconhece-se entre eles uma inquebrantável solidariedade. [...] Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens. [...] somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. (FREIRE, 2014, p. 114-115).

Nesse sentido, o diálogo pode ser um potencializador para a libertação, sendo que, por meio daquele, os sujeitos se encontram para transformar o mundo, libertam-se coletivamente, superando a individualidade e pronunciam o mundo para denunciar a opressão. Assim, o "diálogo horizontal" pode ser considerado "como pressuposto e meio para o fazer pedagógico" (LOUREIRO, 2019, p. 51). Sobre esta discussão, Floriani (2007, p. 114) alerta que: "Um diálogo de saberes exige hoje, uma atitude heterodoxa, criativa e desafiadora diante dos comportamentos institucionais e humanos, enrijecidos pelas concepções subjugadoras do atual paradigma do conhecimento científico e social dominante." Assim, o diálogo é muito mais que palavra, sendo que este está ligado também às atitudes das pessoas, nas suas relações de reciprocidade. Streck, Redin e Zitkoski (2010, p. 117) explicam que o diálogo para Freire: "[...] é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo [...] implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e a nossa ação humanizadora." Dessa forma, compreende-se que uma prática pedagógica libertadora e transformadora deve ter como um dos elementos permeadores, uma postura dialógica crítica.

2.2 Problema de Pesquisa

Como a participação e o diálogo da FETRAF-SUL/CUT na/com a UERGS, que se materializou no convênio da turma de Pedagogia (2003-2007), potencializaram a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora?

2.3 Hipótese

Compreendendo que a *práxis* educativa deve fornecer condições para a ação transformadora, trabalhando a partir da realidade e visando "uma outra globalização" (SANTOS, 2006), a hipótese foi assim construída: A participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior podem contribuir para a formação de educadores, na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora.

2.4 Objetivos

O objetivo geral da tese é compreender como a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais na/com as Instituições de Ensino Superior podem potencializar a formação de educadores, na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora.

Foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- compreender quais elementos contribuíram para que se estabelecesse o convênio entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS;
- analisar como a FETRAF-SUL/CUT influenciou no planejamento das práticas que constituíram a turma de Pedagogia, ofertada pelo convênio;
- identificar as formas de participação e diálogo estabelecidas entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS, que evidenciaram a presença da Educação Ambiental, a partir da perspectiva Crítica e Transformadora, na formação de educadores da turma conveniada;
- compreender como os educadores planejavam e desenvolviam suas práticas pedagógicas com a turma conveniada;
- analisar que práticas foram realizadas pelos educadores que evidenciaram a presença da Educação Ambiental na perspectiva Crítica e Transformadora.

2.5 Contextualização da Pesquisa

Neste subcapítulo será apresentado o contexto espaço-temporal onde foi realizada a pesquisa, dando ênfase à UERGS, ao curso de Pedagogia e à turma conveniada, explicando o convênio firmado entre esta Universidade e a FETRAF- SUL/CUT, bem como os elementos que contribuíram para a não continuidade deste. Da mesma maneira, serão apresentadas a UPO e a Faculdade de Ciências Sociais.

2.5.1 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Para a elaboração desta contextualização, foram utilizados alguns documentos, como: o Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI da UERGS (Anexo 1), o convênio UERGS – FETRAF-SUL/CUT (Anexo 2) e o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UERGS (Anexo 3). Além disso, contribuiu para este processo, o site da Universidade, no qual foram realizadas diversas pesquisas.

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS foi criada em 2001, pela Lei nº 11.646/01 e está organizada sob a forma de fundação de direito privado, multicampi, com sede e foro na Capital do Estado. Foi instituída e é mantida pelo poder público estadual e vinculada à Secretaria de Ciência, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico – SCIT (UERGS, 2004). A missão da UERGS é: "Promover o desenvolvimento regional sustentável por meio da formação de recursos humanos qualificados, da geração e da difusão de conhecimentos e tecnologias capazes de contribuir para o crescimento econômico, social e cultural das diferentes regiões do Estado".[6]

Conforme a Lei nº 11.646/01, a qual autoriza a criação da UERGS (2001), a Instituição tem como objetivo: "ministrar o ensino de graduação, de pós-graduação e de formação tecnológica; oferecer cursos presenciais e não presenciais; promover cursos de extensão universitária; fornecer assessoria científica e tecnológica e desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes, enfatizando os aspectos ligados à formação humanística e à inovação, à transferência e à oferta de tecnologia, visando ao desenvolvimento regional sustentável, o aproveitamento de vocações e de estruturas culturais e produtivas locais".

2.5.1.1 Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

O Curso de Pedagogia pretende: desenvolver processos educativos que privilegiem a qualidade; estabelecer estreitas relações entre a dimensão teórica que dá sustentação ao curso e a dimensão prática do seu acontecer, o que deve ser viabilizado pelos profissionais que lhe dão efetividade, sobre os quais se efetua o cotidiano do processo educacional, ou seja, o seu saber-fazer situado em contexto de interação social;

[6] Disponível em: www.uergs.rs.gov.br

oferecer aos acadêmicos uma formação integrada, o que favorecerá o exercício da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para crianças, jovens e adultos, bem como a atuação desses profissionais na gestão dos processos educativos escolares e não escolares, e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional (UERGS, 2004).

Além disso, propõe-se a democratizar o acesso à informação, ao saber especializado e à cultura acadêmica, permitindo a compreensão dos processos socioculturais em curso, fortalecendo a tríplice relação do seu trabalho ao saber: domínio de saberes, transformação de saberes e atuação ética; desenvolver qualificações que possibilitem a utilização e a inovação de tecnologias relacionadas à educação, numa perspectiva emancipatória e de estreitamento das relações entre educação e desenvolvimento sociocultural regional e global; coordenar processos de reflexão sobre a prática educativa, sua análise e sua incorporação criativa e coletiva, levando em conta a complexidade de sua ação; formar um professor em suas dimensões política, epistemológica e ética, apto a desenvolver estratégias educativas democratizadoras do acesso, do conhecimento e da gestão educacional com possibilidades de intervenção pedagógica nas práticas sociais fora e dentro da escola, sabendo analisar os condicionantes históricos de cada contexto social (UERGS, 2004).

2.5.1.2 A turma conveniada Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS / Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL/CUT

O convênio (Anexo 2) firmado entre a UERGS e a FETRAF-SUL/CUT teve por objetivo a constituição de uma turma no Curso de Pedagogia em Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos, no Núcleo de Cruz Alta, e uma turma no Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial, no Núcleo de Sananduva. Ambas as turmas iniciaram em 2002. Para a turma de Pedagogia, foram disponibilizadas 50 vagas, com 2.880 horas-aulas e duração de quatro anos (UERGS, 2002).

Conforme o convênio incumbia aos partícipes: elaborar o desdobramento da proposta pedagógica do curso, bem como atuar na supervisão, orientação da formulação das disciplinas, acompanhar o processo de avaliação e partilhar a gestão do curso.

À UERGS, competia: disponibilizar a infraestrutura da unidade local; disponibilizar o corpo docente e administrativo; e acompanhar o processo de seleção dos alunos indicados pela convenente. A FETRAF-SUL/CUT ficou responsável: pela seleção dos alunos aptos ao ingresso no curso de nível superior; indicar um representante para, em conjunto com o Coordenador do Núcleo e do Coordenador Acadêmico da correspondente área, supervisionar e gerenciar os trabalhos, bem como avaliar o andamento, desempenho e alcance das metas conjuntas traçadas; e desenvolver um Projeto de Pesquisa sobre "Movimentos Sociais e Educação" (UERGS, 2002).

Este convênio foi realizado logo depois da criação da UERGS, em um contexto histórico e político estadual que favorecia os Movimentos Sociais, no qual o Estado estava sendo governado por Olívio Dutra (PT). O termo de convênio tinha vigor pelo prazo de quatro anos, podendo ser prorrogado ou modificado. Entretanto, logo em seguida, ocorreram mudanças no cenário político e, após término desta turma, não houve a renovação do convênio, finalizando dessa forma, a sua oferta.

2.5.1.2.1 A não continuidade do convênio[7]

> *"Vocês que fazem parte dessa massa, que passa nos projetos do futuro, é duro tanto ter que caminhar, e dar muito mais do que receber. E ter que demonstrar sua coragem, à margem do que possa parecer, e ver que toda essa engrenagem, já sente a ferrugem lhe comer". (Admirável Gado Novo, Zé Ramalho).*

Conforme contato com o dirigente que representava o Fórum Sul dos Rurais da CUT (a FETRAF-SUL/CUT ainda não existia), na definição e constituição dos cursos (1999-2000), o convênio não teve continuidade, pois o governador do Estado, Germano Rigotto (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB) não quis renovar, embora houvesse o interesse e a proposta da Federação.

Esse dirigente explica que, quando a UERGS foi construída, o governador do Estado, na época, Olívio Dutra, organizou equipes que mantinham o diálogo com a Sociedade Civil/Organizações Sociais para definir e constituir os cursos que seriam conveniados. A partir do diálogo com a professora Conceição Paludo (representante da UERGS), o dirigente apresentou a proposta para os outros membros da FETRAF-

[7] Comunicação pessoal do representante do Fórum Sul dos Rurais da CUT (posteriormente, da FETRAF-SUL/CUT), em 16 de maio de 2017, recebida por WhatsApp (autorização – Apêndice 01).

SUL/CUT (agora já constituída), sendo que foi aprovado o convênio com as duas turmas acima citadas.

O dirigente endossa que o desenvolvimento das turmas se dava a partir da articulação entre as Coordenações Pedagógicas da UERGS e da FETRAF-SUL/CUT. Inicialmente foi designado um coordenador da Federação para cada turma, sendo que em seguida passou a ser um para as duas turmas.

O representante da FETRAF-SUL/CUT esclarece que, a partir de 2002, com a eleição do Governador Germano Rigotto (PMDB) e a nomeação do professor Nelson Boeira como Reitor da UERGS, passa a ser adotada uma postura resistente com a lógica e dinâmica de funcionamento da Universidade, questionando-se os métodos, os locais e outras questões. “Enfim, aquele governo de forma sutil e sem alardes começou a desconstituir a UERGS” (DIRIGENTE DA FETRAF-SUL/CUT, 2017). Elucida, também, que começaram a diminuir os educadores nos campi da UERGS e os cursos que eram de Bacharelado se transformaram em Tecnólogos. Assim sendo, a FETRAF-SUL/CUT também sofreu com essas consequências da conjuntura política, não conseguindo a renovação do convênio, a partir da formatura/encerramento das turmas.

A UERGS apresenta-se, atualmente, em um cenário complexo, diminuindo a oferta de cursos, de docentes e, consequentemente, de vagas para o ingresso de discentes, devido à atual conjuntura política e econômica regional e nacional. A última atualização sobre os dados institucionais, no site da própria Universidade, aconteceu no primeiro semestre de 2018, apresentando um quadro de 293 docentes, sendo que em 2102, a definição da UERGS em relação a isso era de 600 docentes. Conta com 18 curso de graduação em oferta regular de ingressos (UERGS, 2019).

2.5.2 Caminhos trilhados na Universidade Pablo de Olavide – UPO – Espanha

Primeiramente, cabe explicar que a pesquisadora submeteu um projeto e concorreu, por meio do Edital Nª 47/2017, sendo contemplada com uma bolsa no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior, concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O estágio de doutoramento no exterior foi realizado na Universidade Pablo de Olavide – UPO, na cidade de Sevilha, Espanha, por meio do Departamento de Educação e Psicologia Social, dentro do Grupo de Pesquisa em Ação Socio-Educacional – GIAS,

coordenado pela Profa. María Teresa Terrón Caro. Este processo constituiu-se por um período de nove meses, iniciando em outubro de 2018 e estendendo-se até junho de 2019.

A escolha do país se deu por considerar que a Espanha é um dos países que possui pesquisas e trabalhos relevantes no que tange à Educação Ambiental. A escolha da UPO, para ser o *lócus* de pesquisa no exterior, justifica-se por esta possuir pesquisas e pesquisadores que trabalham a partir da perspectiva da Educação Ambiental. Esta escolha justifica-se, também, por esta Universidade priorizar projetos de cooperação internacional e solidariedade, trabalhando com iniciativas que contribuem com a sustentabiliade e com o respeito ao meio ambiente. É uma instituição que possui uma carreira internacional e de pesquisa consolidada e reconhecida, procurando responder de forma eficiente às oportunidades e às demandas do meio ambiente, transformado-o por meio da vocação de serviço público e do compromisso com a sociedade. Para além disso, em seu Planejamento Estratégico, a UPO prevê como uma de suas ações, o estabelecimento de acordos de cooperação com Universidades latino-americanas, europeias e espanholas (UNIVERSIDAD PABLO DE OLIVADE DE SEVILLA, 2019).

A coorientadora foi escolhida por trabalhar com pesquisas relacionadas à Educação Ambiental e formação de educadores, tendo diversos trabalhos e artigos científicos publicados sobre a temática. As pesquisas e produções científicas enfocam a Educação Ambiental nos sistemas educativos dos países na União Européia, o que foi importante no sentido de fazer um paralelo em relação ao Brasil. Outro fator que merce destaque para tal escolha foi que a educadora possui Especialização em Educação Ambiental e, por sua atuação enquanto coordenadora e educadora do Mestrado Interuniversitário de Educação Ambiental.

Os principais objetivos deste processo foram: construir e desenvolver uma proposta de pesquisa sobre a temática em estudo, na UPO; ampliar a discussão sobre a temática desta pesquisa, problematizando a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior e potencializando a inserção da Educação Ambiental na formação de educadores, tanto na Espanha, quanto no Brasil; firmar e fortalecer uma parceria entre a FURG e a UPO, no que diz respeito a intercâmbios, a convênios e a outras atividades que contribuam, também, para a internacionalização do PPGEA.

No início do doutorado sanduíche, houve uma interação da pesquisadora com o Grupo de Pesquisa em Ação Socio-Educacional – GIAS, para apresentação da pesquisa, troca de informações e sugestões sobre a proposta de atividades que seriam realizadas. Após, esta relação se estendeu ao Departamento de Educação e Psicologia Social e, também, a alguns espaços da Faculdade de Ciências Sociais. Posteriormente, a partir destes diálogos, foi feito o reconhecimento do lugar e a familiarização com pesquisadores e pesquisas que dialogam com a temática estudada. Na sequência, foi construída e desenvolvida uma proposta de pesquisa sobre a temática em estudo, na Espanha. Várias bibliografias espanholas contribuíram neste processo e, também, na discussão dos resultados desta tese.

Durante o período do intercâmbio, a doutoranda participou das atividades do GIAS e de um evento internacional (Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education – AFIRSE Portugal), com apresentação e publicação de trabalho; acompanhou as aulas do Mestrado Interuniversitário de Educação Ambiental; acompanhou as aulas da disciplina de Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental, no curso de Educação Social; produziu dois artigos juntamente com a orientadora e a coorientadora; além da participação em outras atividades e eventos com temáticas consideradas relevantes para a pesquisa ou para a trajetória acadêmica da pesquisadora.

2.5.2.1 Universidade Pablo de Olavide – UPO

Para a contextualização da UPO e da Faculdade de Ciências Sociais, foi realizada uma pesquisa no site da Universidade. Além disso, contou-se com o auxílio da coorientadora, no que diz respeito a algumas informações ausentes no site.

Como espaço educativo do Ensino Superior, a Universidade Pablo de Olavide está a serviço da sociedade e é definida como um lugar de reflexão e pensamento crítico. Busca contribuir para o progresso, ensinando o respeito pelos direitos fundamentais e liberdades públicas, a promoção da igualdade entre mulheres e homens, a solidariedade, os valores humanos e a resposta às necessidades e aos problemas da sociedade contemporânea. A Universidade busca a mais ampla projeção social de suas atividades, estabelecendo desta forma canais de colaboração e assistência à sociedade para contribuir e apoiar o progresso social, econômico e cultural. Da mesma forma, promove e incentiva a participação de membros da comunidade universitária em

atividades e projetos de cooperação e solidariedade internacional, bem como, realiza atividades e iniciativas que contribuem para a promoção da igualdade entre homens e mulheres, o apoio ao longo da vida para as pessoas com necessidades especiais, cultura de paz, desenvolvimento sustentável e respeito ao meio ambiente (UNIVERSIDADE PABLO DE OLAVIDE, 2019).

A UPO é organizada em um único modelo de campus, que visa alcançar a melhor integração interdisciplinar possível, potencializando a localização das suas funções sociais, de ensino, pesquisa, residencial e esportes, no mesmo espaço geográfico. Este espaço ocupa um total de 126 hectares e está localizado entre as cidades de Sevilha, Dos Hermanas e Jorba. Esta localização peri-urbana permite que a vida universitária se desenvolva tranquilamente longe das colisões inevitáveis e solavancos da vida de uma cidade grande, apesar de ter muito perto os benefícios indubitáveis que traz a proximidade de uma metrópole como Sevilha. Paralelamente às vantagens de um único campus e sua localização, o Campus Universitário Pablo de Olavide tem muitos fatores que, juntos, tornam-no único e atraente. Um ambiente dominado por uma torre e um conjunto de edifícios reconhecidos como um bem de interesse cultural e que constituiu a antiga Universidade do Trabalho de Sevilha. A UPO é constituída por sete centros que oferecem suas qualificações no campus, além do centro San Isidoro. Os centros referenciados são os seguintes: a Faculdade de Ciências Empresariais, a Faculdade de Ciências Experimentais, a Faculdade de Ciências do Esporte, a Faculdade de Ciências Sociais, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Humanidades, a Escola Politécnica Superior, e o Centro Universitário San Isidoro (UNIVERSIDADE PABLO DE OLAVIDE, 2019). A seguir será contextualizada a Faculdade de Ciências Sociais, sendo o centro que abarca os cursos que dialogam com esta tese.

2.5.2.1.1 Faculdade de Ciências Sociais

A Faculdade de Ciências Sociais é uma instituição pública ativa na sociedade, devido aos cursos que oferece. Os docentes, pesquisadores e trabalhadores do centro, trabalham para proporcionar aos seus educandos, uma educação e uma pesquisa de qualidade, que conduzam a uma referência de Ensino Superior a nível regional, nacional e internacional, vinculado ao âmbito social. O compromisso com a transparência, com a melhoria contínua e com a inovação é refletido na Carta de Serviços que o centro

oferece como uma ferramenta para garantia de qualidade (UNIVERSIDADE PABLO DE OLAVIDE, 2019).

De acordo com o Plano Estratégico da Faculdade de Ciências Sociais (2014-2016), a missão da Faculdade é: "Consolidar a oferta formativa de graduação e dupla graduação, através da continuidade, melhoria e inovação e seguir buscando um mapa de formação superior no âmbito atual das Ciências Sociais, tendo como objetivo prioritário formar integralmente os nossos alunos como profissionais comprometidos com a igualdade social, no âmbito do bem-estar social, do crescimento sustentável e desenvolvimento humano, melhorando a contribuição para o conhecimento da interação adequada no contexto da Universidade Pablo de Olavide, Sevilha" (UNIVERSIDADE PABLO DE OLAVIDE, 2019).

A visão é: "Consolidar-se como uma referência universitária docente e de investigação e impacto social da formação superior de profissionais das Ciências Sociais, a nível nacional e internacionalmente, fomentando profissionais competentes, eficientes, empreendedores e comprometidos com o bem-estar social e o desenvolvimento sustentável e humano" (UNIVERSIDADE PABLO DE OLAVIDE, 2019).

A Faculdade de Ciências Sociais oferece os seguintes curso de graduação e dupla graduação: Educação Social, Serviço Social, Sociologia, Sociologia + Serviço Social, Sociologia + Ciências Políticas e Administração, e Serviço Social + Educação Social. Além de oferecer alguns cursos de pós-graduação, dentre eles: o Mestrado Interuniversitário de Educação Ambiental e o Doutorado em Meio Ambiente e Sociedade.

2.6 Olhares e caminhos da pesquisa: informações importantes sobre as Universidades Públicas do Sul do Brasil

Para contribuir com a contextualização e a escrita desta tese, foi realizada uma pesquisa, a partir de uma busca nos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs e/ou nos Quadros de Sequência Lógica – QSLs dos cursos de Pedagogia, das Universidades Públicas do Sul do Brasil, que é a área de abrangência da FETRAF-SUL/CUT. Estes documentos foram, primeiramente, pesquisados nos sites das Universidades e,

posteriormente, foi enviado e-mail para as Universidades em que não constava nenhum dos documentos na página eletrônica, solicitando-os.

O objetivo deste levantamento foi verificar se os cursos contemplavam disciplinas referentes a Movimentos Sociais e à Educação Ambiental em seus QSLs. Primeiramente, foi feita uma pesquisa e elaborado um quadro com todas as Universidades Públicas existentes no Sul do Brasil. Posteriormente, foram eliminadas as Universidades que não têm o curso de Pedagogia (Quadro 1) e, finalmente, os quadros foram separados por Estado. Nestes quadros, está especificado se existem disciplinas relacionadas ao problema de pesquisa e se estas são obrigatórias ou não. No total são 20 Universidades Públicas, distribuídas entre os três Estados que compõem o Sul, divididas entre Estaduais e Federais. Dessas, apenas três não oferecem o curso de Pedagogia. Das que oferecem o curso de Pedagogia, apenas 11 oferecem alguma disciplina relacionada à Educação Ambiental ou a Movimentos Sociais.

Especificando um pouco mais este levantamento: cinco Universidades disponibilizam apenas disciplinas relacionadas a Movimentos Sociais; quatro oferecem disciplinas relacionadas à Educação Ambiental e, também, a Movimentos Sociais; e nenhuma oferta somente disciplinas associadas à Educação Ambiental.

Quadro 1: QSLs/Grade Curricular do Curso de Pedagogia – Universidades Públicas do Sul do Brasil.

Universidade/Estado	**Disciplina relacionada a Movimentos Sociais**	**Disciplina relacionada à Educação Ambiental**
UFSC – SC	Educação do Campo (eletiva) Educação e Movimentos Sociais (eletiva)	_
UDESC –SC	_	_
UFFS – SC	Seminário temático em Movimentos Sociais (optativa)	Meio Ambiente, economia e sociedade (obrigatória)
UFPR – PR	Educação e Movimentos Sociais (optativa)	A dimensão ambiental na educação escolar (optativa)
Universidade Estadual de Maringá – PR	_	_
UNIOESTE – PR	_	_
UNICENTRO – PR	_	_
UNESPAR – PR	_	_

UEPG – PR	Práticas educativas do/no Campo (diversificação ou aprofundamento)	_
UENP – PR	_	_
UEL – PR	_	_
UERGS – RS	Educação Indígena, do Campo e Quilombola/Movimentos Sociais e Educação (obrigatória)	_
UNIPAMPA – RS	Educação e Movimentos Sociais (obrigatória) Educação do Campo (obrigatória)	_
UFSM – RS	_	_
UFRGS – RS	Relação com Movimentos Sociais (eletiva) Educação e Movimentos Sociais (eletiva)	_
UFPEL – RS	Educação Popular (optativa) Educação do Campo (optativa) Educação Popular e Movimentos Sociais (optativa)	Educação Ambiental (optativa)
FURG – RS	Educação Popular e Movimentos Sociais (optativa)	Educação, Ambiente, Cultura e Diferenças (obrigatória)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Separando esse levantamento por Estado, observa-se que no Estado do Paraná – PR, por mais que seja o que abrange o maior número de Universidades Públicas, apenas duas delas oferecem disciplinas relacionadas a Movimentos Sociais (Educação e Movimentos sociais; Práticas Educativas no/do Campo) e, somente uma dessas contempla disciplina associada à Educação Ambiental (A dimensão ambiental na educação escolar). É importante salientar que as disciplinas acima referenciadas são todas optativas/eletivas, o que não garante a sua oferta regular.

Já, no Estado de Santa Catarina – SC, que abrange somente três Universidades Públicas, apenas uma delas oferece disciplinas relacionadas a Movimentos Sociais (Seminário Temático em Movimentos Sociais) e à Educação Ambiental (Meio Ambiente, Economia e Sociedade), sendo obrigatória apenas a última. Uma das

instituições disponibiliza disciplinas relacionadas apenas a Movimentos Sociais (Educação do Campo; Educação e Movimentos Sociais), sendo as duas disciplinas eletivas.

No Rio Grande do Sul – RS, do total de sete Universidades que oferecem o curso de Pedagogia, duas disponibilizam disciplinas relacionadas a Movimentos Sociais e à Educação Ambiental (Educação Popular, Educação do Campo, Educação Popular e Movimentos Sociais; Educação Popular e Movimentos Sociais; Educação Ambiental; Educação, Ambiente, Cultura e Diferenças) e três oferecem disciplinas relacionadas apenas a Movimentos Sociais (Educação Indígena, do Campo e Quilombola/Movimentos Sociais e Educação[8]; Educação e Movimentos Sociais, Educação do Campo; Relação com Movimentos Sociais, Educação e Movimentos Sociais). Observa-se que a maioria das disciplinas oferecidas e que estão associadas à Educação Ambiental e a Movimentos Sociais são eletivas/optativas/de diversificação ou aprofundamento, evidenciando a marginalização das referidas temáticas.

Nas Universidades do RS, é importante salientar quatro informações consideradas relevantes. A primeira, é que das Universidades que oferecem disciplinas relacionadas a Movimentos Sociais, três delas disponibilizam duas disciplinas diferentes e uma delas disponibiliza três disciplinas diferentes. A segunda é que o RS é o único Estado em que três das disciplinas disponibilizadas, associadas a Movimentos Sociais, são obrigatórias. Já em relação à Educação Ambiental, são todas optativas/eletivas/diversificação ou aprofundamento, sendo que Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, em seu Art. 1º, afirma que a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, tendo que, de forma articulada, estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo formal e não formal. A terceira informação é que, entre as Universidades que oferecem disciplinas obrigatórias em relação a Movimentos Sociais (Educação Indígena, do Campo e Quilombola/Movimentos Sociais e Educação) está a UERGS, Universidade que faz parte do fenômeno de pesquisa desta tese. E, a quarta informação é que a FURG, Universidade que abarca o PPGEA, oferece uma disciplina optativa sobre Movimentos Sociais e uma disciplina obrigatória relacionada à Educação Ambiental.

[8] No QSL, a disciplina está intitulada "Educação Indígena, do Campo e Quilombola" e no PPP, está descrita com o nome "Movimentos Sociais e Educação".

Essas informações provocam certa inquietação, na medida em que se percebe a quantidade de Universidades Públicas existentes no RS, e que isso é muito singular no cenário brasileiro. A exemplo da FURG e da UFPel, que pertencem a mesma região geográfica. Assim, questiona-se: o que caracteriza esse acúmulo no Estado, que é em grande parte, agrário, mas não se reflete na Universidade, atendendo às demandas apresentadas nesta tese? Tem uma descaracterização do Estado, em sua "existência real", dos sujeitos e suas demandas?

2.6.1 E como essas informações se apresentam no curso de Pedagogia da UERGS?

A disciplina "Movimentos Sociais e Educação" se propõe, em sua ementa, "numa perspectiva sócio-histórica compreender os Movimentos Sociais também como lugar da educação e da pedagogia" (UERGS, 2004, p. 42); sendo que, parte das bibliografias citadas no PPP do curso vem ao encontro dos trabalhados utilizados como referência, nesta pesquisa, conforme exemplifica o quadro 2:

Quadro 2: Movimentos Sociais e Educação.

Créditos	4 Horas/aula: 60h (30h teóricas, 30h práticas)
Semestre	4º
Ementa	Numa perspectiva sócio-histórica compreender os Movimentos Sociais também como lugar da educação e da pedagogia.
Bibliografia Básica	GARCIA, Regina Leite (Org.). **Aprendendo com os movimentos sociais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1992. HELLMANN, Michaela (Org.). **Movimentos sociais e democracia no Brasil:** sem a gente não tem jeito. Marco Zero/Ildesfes/Labor, 1995. SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena:** experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseada no PPP do curso de Pedagogia da UERGS.

É importante ressaltar que, além da disciplina específica, acima descrita, o PPP do curso de Pedagogia da UERGS menciona os Movimentos Sociais por meio da ementa de outro componente curricular, conforme detalha o quadro 3:

Quadro 3: História da Educação Brasileira.

Créditos	4 Horas/aula: 60h
Semestre	2º
Ementa	Abordagem crítica da educação e da pedagogia brasileiras, desde a época colonial até a atualidade, incluindo análises da educação indígena, dos negros e dos **movimentos sociais** na história.
Bibliografia Básica	GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991. GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990. ROMANELLI, Otaiza de O. **História da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes, 1984. XAVIER, Maria Elizabete *et al*. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseada no PPP do curso de Pedagogia da UERGS.

Já, no que diz respeito à Educação Ambiental, a mesma aparece especificada, somente na Bibliografia Básica de uma das disciplinas que compõem o currículo do curso de Pedagogia, conforme mostra o quadro 4:

Quadro 4: Ciências Naturais: Conteúdo e Método.

Créditos	4 Horas/aula: 60h (30h teóricas, 30h práticas)
Semestre	6º
Ementa	Estudo da construção conceitual de ambiente, energia, força, ser vivo e diversidade a partir de problemas do cotidiano, relacionando-os à Biologia, Física, Química e Ecologia.
Bibliografia Básica	ASTOLFI, JEAN-Pierre. **A didática das ciências**. Campinas: Papirus,1990. BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. Ética do humano-compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999. DELIZOICOV, Demétrio. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1991. GRÚN, Mauro. **Ética e educação ambiental.** São Paulo: Papirus, 1996.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseada no PPP do curso de Pedagogia da UERGS.

Entendendo a Educação Ambiental a partir da perspectiva Crítica e Transformadora, cabe ressaltar que a mesma permeia todo o PPP do curso de Pedagogia da UERGS, iniciando com o objetivo geral que se propõe:

> [...] contribuir com o desenvolvimento local e regional do Estado, formando professores de crianças, jovens e adultos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse ensino privilegia a pesquisa-ensino e desenvolve processos educativos por meio da reflexão crítica e criativa sobre as relações entre o homem, a sociedade, a ciência, o trabalho, a cultura, o ambiente, a educação e o desenvolvimento. Essa perspectiva está vinculada a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de apropriação, re-elaboração e produção de saberes e modos de ação. (UERGS, 20014, p. 3).

Percebe-se que o objetivo contempla várias dimensões que dialogam com o que se compreende por Educação Ambiental nesta pesquisa. A partir de uma perspectiva Crítica e Transformadora, a Educação Ambiental pode ir além das questões especificamente ambientais, incorporando outras dimensões em sua atuação, com base na transformação social, tendo como prioridade, o exercício da cidadania, o fortalecimento dos sujeitos e o estabelecimento de novas bases para as relações sociais (LOUREIRO, 2012a).

Além disso, o PPP menciona que o curso pretende formar educadores capazes de analisar criticamente suas práticas e representações sociais, de forma que: posicionem-se autonomamente sobre o seu campo de atuação e sobre as questões do seu cotidiano e da sociedade; instrumentalizem-se para a reflexão sobre as relações sociais; estejam capacitados à leitura crítica da realidade, para a proposição de alternativas e para a avaliação de soluções propostas e de implementação de processos; tenham capacidade de articulação de saberes que envolvam o fazer, o aprender e o transformar a educação; insiram-se tanto na educação formal quanto na informal, demonstrando, ante às diferenças etárias e culturais, solidariedade, criatividade e disponibilidade para a concepção de um novo fazer em educação (UERGS, 2004). Dessa forma, mais uma vez, os princípios da Educação Ambiental estão contemplados pelo PPP do curso de Pedagogia da UERGS.

É imprescindível, também, enfatizar os referenciais metodológicos que norteiam o curso:

> [...] a formação integral, viabilizada pela articulação de saberes provenientes do conhecimento científico e da formação humana, do conhecimento técnico e da apropriação das tecnologias e das experiências de trabalho e sociais; a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão numa perspectiva de ciência comprometida com a construção de soluções individuais e coletivas conscientemente posicionadas em favor do ambiente e do desenvolvimento sócio-cultural emancipatório, apresentando-se como ferramenta articuladora de saberes locais e globais e exercício imprescindível na formação humana proposta, sendo, ao mesmo tempo, instrumento de leitura de mundo, de apropriação de conhecimentos e de intervenção na realidade local e regional;

> a relação entre teoria e prática, compreendida em dois sentidos complementares. O primeiro como um princípio importante na formação humana na medida em que, por meio do conceito de práxis, rompe com a dicotomia entre o pensar e o fazer, o sentir e o conhecer, o conceber e o atuar, indicando a necessidade da educação favorecer experiências que integrem o pensamento e a ação. O segundo como um dos aspectos metodológicos para a sua concretização através de uma organização curricular que possibilite a integração entre a leitura do contexto, o conhecimento de experiências de inserção sócio-cultural, o conhecimento geral, o conhecimento técnico e a intervenção social, possibilitando a formação científica, pedagógica e humana, com vistas à realização da formação integral. (UERGS, 2004, p. 5- 6).

Aqui, além de os referenciais metodológicos remeterem à Educação Ambiental, evidenciam Paulo Freire como um dos referenciais do Curso de Pedagogia da UERGS, quando enfatizam a articulação de saberes, o desenvolvimento emancipatório, a intervenção na realidade, a *práxis* e a formação integral. Cabe ressaltar, também, a referência do pensador Paulo Freire, através das Bibliografias Básicas de várias disciplinas, conforme mostra o quadro 5.

Quadro 5: Componente Curricular/Bibliografia Básica.

Componente Curricular	**Bibliografia Básica**
Observação, participação e integração na realidade local e regional.	FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
Concepções e métodos da Educação Popular.	FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
Filosofia da Educação.	FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
Investigação e prática em processos educativos: EJA.	FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 36 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseada no PPP do curso de Pedagogia da UERGS.

Entendeu-se como importante trazer informações sobre o currículo dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior dos três Estados do Sul, relacionadas à Educação Ambiental e a Movimentos Sociais, além de aprofundar os elementos que se considera relevantes para esta tese, mais especificamente em relação à UERGS que é a Universidade que compõe o fenômeno desta pesquisa. Da mesma forma, e para contextualizar e justificar a contribuição desta pesquisa para o lugar de atuação profissional da pesquisadora, a seguir, apresenta-se algumas informações a respeito dos Institutos Federais – IFs, da Região Sul do Brasil. Entende-se que, para além disso, a contribuição da pesquisadora se constituirá, também, enquanto Técnica em Assuntos Educacionais, por meio da participação e da discussão para a incorporação da Educação

Ambiental nos cursos, de forma transversal e interdisciplinar, partindo dos resultados desta pesquisa.

2.7 Olhares e caminhos da pesquisa: informações importantes sobre os Institutos Federais – IFs do Sul do Brasil

Assim como a pesquisa feita com as Universidades Públicas, optou-se por produzir informações a partir de uma busca nos PPPs e/ou nos QSLs dos cursos de Pedagogia, dos IFs do Sul do Brasil, que é a área de abrangência da FETRAF- SUL/CUT. Estes documentos foram, primeiramente, pesquisados nos sites dos IFs e, posteriormente, foi enviado e-mail para um dos IFs (Campus) em que não constava nenhum dos documentos na página eletrônica, solicitando-os.

Cabe ressaltar que como todos os IFs são descentralizados, sendo representados pela Reitoria e pelos seus respectivos Campi. Inicialmente a pesquisa foi realizada no site daquela e, em seguida, após a busca pelo curso de Pedagogia, a pesquisa foi feita diretamente no site de cada Campus.

O objetivo deste levantamento foi verificar se os cursos contemplavam disciplinas referentes a Movimentos Sociais e à Educação Ambiental em seus QSLs. Primeiramente, foi feito um quadro com todos os IFs do Sul do Brasil. Posteriormente, foram eliminados os IFs que não têm o curso de Pedagogia e, finalmente, foi feita a análise dos PPPs e/ou QSLs. No quadro 6, está especificado se existem disciplinas relacionadas ao que se busca e se estas são obrigatórias ou não.

No total são seis IFs organizados por campi, distribuídos entre os três Estados que compõem o Sul. Desses, apenas dois não oferecem o curso de Pedagogia. Dos que oferecem o curso de Pedagogia, três disponibilizam alguma disciplina relacionada a Movimentos Sociais e apenas um deles oferece disciplina relacionada à Educação Ambiental, conforme mostra o quadro 6.

Quadro 6: QSLs/Grade Curricular do Curso de Pedagogia – Institutos Federais do Sul do Brasil.

Instituição/Campus/Estado	Disciplina relacionada a Movimentos Sociais	Disciplina relacionada à Educação Ambiental
IFRS – Bento Gonçalves – RS	Educação em espaços não-escolares	_

	(obrigatória)	
IFRS – Porto Alegre – RS	_	_
IF Farroupilha *[9] – RS		
IFSul * – RS		
IFSC – Palhoça – SC[10]	_	_
IFC – Blumenau – SC	_	_
IFC – Camboriú – SC	Práticas Educacionais não-escolares (obrigatória)	_
IFC – Rio do Sul – SC	Educação Básica e espaços não-escolares (obrigatória)	_
IFC – Videira – SC	_	_
IFPR – Palmas – PR	Educação não-formal e Movimentos Sociais (obrigatória)	Educação e sustentabilidade (obrigatória)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Especificando um pouco mais este levantamento: dos três IFs que disponibilizam disciplinas relacionadas a Movimentos Sociais (Educação em espaços não-escolares; Práticas Educacionais não-escolares; Educação Básica e espaços não- escolares; Educação não-formal e Movimentos Sociais), estão o IFRS (Campus Bento Gonçalves), o IFC (Campus Camboriú e Campus Rio do Sul) e o IFPR (Campus Palmas). É importante enfatizar, ainda, que o IFRS oferece o curso de Pedagogia, também, no Campus Porto Alegre, porém este não disponibiliza nenhuma disciplina relacionada a Movimentos Sociais.

Da mesma forma, o IFC também oferece o curso de Pedagogia nos Campi Videira e Blumenau, sem ofertar nenhuma disciplina relacionada a Movimentos Sociais. Já o IFPR, que oferece o curso de Pedagogia somente no Campus Palmas, disponibiliza uma disciplina referente a Movimentos Sociais e uma disciplina referente à Educação Ambiental (Educação e Sustentabilidade). Cabe ressaltar que todas as disciplinas mencionadas são obrigatórias.

Considera-se importante o levantamento destas informações no sentido de contextualizar esta pesquisa e justificar a importância desta tese, também para o lugar,

[9] Não possui o curso de Pedagogia.
[10] Pedagogia Bilíngue: Português/Libras.

Instituição de atuação da pesquisadora (IFRS). Além dos cursos de Pedagogia, os IFs do Sul do Brasil oferecem diversos cursos técnicos, tecnológicos e superiores que estão relacionados com a Agricultura Familiar (Agropecuária, Agroecologia, Agroindústria, Meio Ambiente, Agricultura, Agronomia, Aquicultura, Educação do Campo-Ciências Agrárias, Educação do Campo-Ciência da Natureza, Engenharia Agrícola) e, mesmo estas modalidades de ensino não serem o foco da pesquisa, entende-se que estas informações poderão contribuir no sentido de fomentar o diálogo e a participação da FETRAF-SUL/CUT com os IFs, haja vista que a Federação é um dos Movimentos Sociais que representam a Agricultura Familiar na Região Sul do Brasil. É importante enfatizar, também, que alguns desse IFs já oferecem, inclusive, pós-graduação na área de Desenvolvimento Rural Sustentável, Agroecologia e Educação do Campo.

2.8 Olhares e caminhos da pesquisa: informações importantes sobre a Universidade Pablo de Olavide – UPO

Como a pesquisa feita com as Universidades Públicas do Sul do Brasil e os IFs em relação ao curso de Pedagogia, optou-se por produzir informações a partir de uma busca nos Planejamentos de Ensino e/ou nos Planos de Estudos dos cursos de graduação e dupla graduação, oferecidos pela Faculdade de Ciências Sociais da UPO, já que esta Universidade não contempla o curso de Pedagogia. O objetivo deste levantamento foi verificar se os cursos contemplam disciplinas referentes a Movimentos Sociais e à Educação Ambiental. Estes documentos foram pesquisados no próprio site da UPO.

Após o levantamento, constatou-se que dos três cursos de graduação ofertados, apenas o curso de graduação em Sociologia oferece disciplinas relacionadas a Movimentos Sociais e à Educação Ambiental, sendo que esta última (Ecología, población e medio ambiente) é obrigatória, e a disciplina de Movimentos Sociais (Movimientos Sociales) é optativa. Já o curso de Educação Social oferece somente uma disciplina relacionada à Educação Ambiental (Desarrollo Sostenible y Educación Ambiental), sendo esta optativa. Em relação aos cursos de dupla graduação, verificou-se que apenas o curso de Sociologia + Ciências Políticas e da Administração oferece uma disciplina relacionada a Movimentos Sociais (Historia de los Movimientos Políticos y Sociales) e uma disciplina referente à Educação Ambiental (Ecología, población e medio ambiente), sendo as duas obrigatórias. Já o curso de Sociologia + Trabalho Social

oferece apenas uma disciplina relacionada à Educação Ambiental (Ecología, población y médio ambiente), como obrigatória. A seguir, o quadro 7 exemplifica essas informações.

Quadro 7: Planejamentos de Ensino e/ou Planos de Estudos dos Cursos de Graduação e Dupla Graduação – Faculdade de Ciências Sociais – UPO.

Curso	Disciplina relacionada a Movimentos Sociais	Disciplina relacionada à Educação Ambiental
Educação Social	_	Desarrollo Sostenible y Educación Ambiental (optativa)
Sociologia	Movimientos Sociales (optativa)	Ecología, población y medio ambiente (obrigatória)
Trabalho Social	_	_
Trabalho Social + Educação Social	_	_
Sociologia + Ciência Políticas e da Administração	Historia de los Movimientos Políticos y Sociales (obrigatória)	Ecología, población y medio ambiente (obrigatória)
Sociologia + Trabalho Social	_	Ecología, población y medio ambiente (obrigatória)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Um fato instigante é que, mesmo a UPO tendo um trabalho significativo relacionado à Educação Ambiental, por meio do Mestrado Interuniversitário de Educação Ambiental e do Doutorado em Meio Ambiente e Sociedade, esse tema/questão não aparece com muita ênfase nos currículos dos processos formativos da graduação e dupla graduação dos cursos da Faculdade de Ciências Sociais.

Assim, no sentido de contribuir com a pesquisa proposta na tese, foram realizadas quatro entrevistas: duas com educadores que trabalham com disciplinas relacionadas à Educação Ambiental, um no programa de Mestrado Interuniversitário de Educação Ambiental e outra no curso de Ciências Ambientais, e mais duas com dois educadores que trabalham a disciplina de Movimentos Sociais, no curso de graduação em Sociologia.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo serão abordados os caminhos metodológicos trilhados para a realização desta pesquisa. Assim, a definição do método e da metodologia da pesquisa constitui-se sempre em um grande desafio. Partindo do princípio de que a metodologia significa o caminho para a realização de algo, entende-se que é a forma de construir e conduzir a pesquisa. É o campo em que se estudam os métodos praticados em determinada área para a produção do conhecimento. Consiste em uma reflexão acerca do conjunto de informações e tem como objetivo captar e analisar as características e especificidades dos diversos métodos, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e aprofundar os pressupostos ou as implicações de sua utilização. Sánchez Gamboa, ao referir-se sobre metodologia e método, diz que:

> A formação do pesquisador não pode restringir-se ao domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento dos dados. As técnicas não são suficientes, nem constituem em si mesmas uma instância autônoma de conhecimento científico. Estas têm valor como parte dos métodos. O método, ou o caminho do conhecimento é mais amplo e complexo. Por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepção de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias de conhecimento e a concepções filosóficas do real. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1996, p. 7).

Assim, salienta-se que o método desta pesquisa está fundamentado na Perspectiva Crítica, trabalhando a Educação Ambiental a partir da concepção Crítica e Transformadora. Cabe aqui fazer uma retomada, enfatizando a partir de que "crítica" se constituiu este processo de investigação. Sobre este método, Loureiro explica que abarca desafios que valem a pena serem enfrentados:

> [...] são desafios que, diante das responsabilidades por nós assumidas diante da grave crise societária e ecológica vivenciada, exigem compromisso político com a transformação do conjunto das relações sociais na natureza e demandam a permanente inquietação intelectual e não aceitação passiva dos abomináveis e intoleráveis processos de destruição planetária. (LOUREIRO, 2007, p. 60).

Entende-se que os fenômenos materiais são estudados, a partir de um mundo em constante movimento, ocorrendo a transformação desses fenômenos, a partir da intervenção humana. Esse processo se apresenta no fenômeno desta pesquisa, o qual sofreu uma transformação devido à interferência política do governo Germano Rigotto. Dessa forma, esta perspectiva, através da descrição, da interpretação e da explicação, compreende os fenômenos materiais e as necessidades mais amplas dos seres humanos, auxiliando nestas necessidades a partir da prática social, pois segundo Marx (2003, p.

247): “[...] o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia, efetiva [...]”. Tozoni-Reis dialoga neste sentido, ressaltando que a Educação Ambiental de caráter crítico evidencia diferenças conceituais em relação a outras reflexões e ações sobre o ambiente e a natureza:

> [...] a educação ambiental como um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que tem como objetivo a construção de uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental e social – a educação ambiental transformadora e emancipatória. [...] a educação ambiental não se restringe ao controle de comportamentos ambientais, à sensibilização ambiental, ao ativismo ambiental ou à informação sobre o ambiente, mas cumpre uma tarefa educativa, a de formação – plena, crítica e reflexiva [...]. (TOZONI-REIS, 2007, p. 179-180).

E, para isso, compreende-se que as ideias, os princípios e as teorias existem a partir de um movimento histórico, sendo que a origem daquelas se constitui a partir da formação material, tendo a *práxis* material como determinante. Dessa forma, a prática é um processo que se manifesta socialmente e como transformação da realidade objetiva. Assim sendo, a perspectiva crítica, para além de sistematizar e organizar as informações, confronta o conhecimento prévio que constitui o sujeito, movimentando esse em direção a um novo conhecimento que o mobilize para certos fins, a partir da apreensão do real (LOUREIRO, 2019). Entende-se que o ser humano realiza práticas que constituem conhecimentos e, assim, o conhecimento torna-se fundamental, porque nele estão embutidas as práticas essenciais para satisfazer a necessidade humana. Trein complementa, salientando que:

> [...] deve se seguir à denúncia o anúncio, pois os processos sociais, que fazem parte do mundo real, se movem em alguma direção, o que justifica que continuemos a construir utopias como horizontes sociais pelos quais valha a pena lutar. Os limites e possibilidades destas visões de futuro, construídas com as análises científicas sobre a realidade, serão sempre verificadas no âmbito da práxis social. (TREIN, 2012, p. 306).

Para tanto, este método, cujas lentes interpretativas se fundamentam na Teoria Crítica, é permeado por um modo de pensar que se define na *práxis* social, apreendendo o real em sua complexidade, e enquanto totalidade, no sentido de qualificar a ação transformadora para além do exercício crítico de questionar algo posto como problema. Fundamenta-se na explicitação dos mecanismos de produção e reprodução do capitalismo, na postura teórico-prática transformadora, no posicionamento político comprometido com as lutas sociais por emancipação (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016). Assim, o trabalho e a educação desempenham papéis fundamentais na mediação e formação do processo crítico da Educação Ambiental, conforme salienta Trein:

> Ler a realidade de forma crítica nos ajuda a explicitar as relações sociais mercantilizadas e alienantes que perpassam a forma homogênica de organizar a sociedade. Por isso, entendemos que incorporar a dimensão ambiental na educação é expressar o caráter político, social e histórico que configura a relação que os seres humanos estabelecem com a natureza mediada pelo trabalho. (TREIN, 2012, p. 316).

Salienta-se que a Perspectiva Crítica aqui defendida é compreendida "como um contraponto à educação que reproduz as formas capitalistas de sociedade" (LOUREIRO, 2019, p. 19) e refuta toda e qualquer teoria que dissocia a sociedade da natureza, além de impor, também, como questão "o estatuto da ciência e seus vínculos com as ideologias, a função de dominação do Estado, a 'naturalização' dos mecanismos de expropriação e de preconceitos e o processo de instrumentalização das relações sociais" (LOUREIRO, 2015, p. 162).

Portanto, esta pesquisa se propôs a estudar um aspecto relevante da luta de classes enquanto fenômeno material inscrito nas relações sociais da sociedade burguesa, com todas as contradições evocadas por esta natureza de relação. Pois, segundo Adorno e Horkheimer:

> O pensamento crítico, que não detém nem mesmo diante do progresso, exige hoje que se tome partido pelos últimos resíduos de liberdade, pelas tendências ainda existentes a uma humanidade real, ainda que pareçam impotentes em face da grande marcha da história. (ADORNO; HORKHEIMER, 1984, p. 9).

A Perspectiva Crítica compreende que o ser humano se constitui na e pelas relações sociais historicamente determinadas. Dessa forma, o processo de pesquisa, composto pelo conhecimento, interpretação análise e transformação do fenômeno, implica levar em consideração os modos de produção e os distintos modos de ser. E é, partindo deste entendimento, que esta pesquisa foi realizada. Assim sendo, esta pesquisa é de cunho qualitativo, pois se entende que esta é uma das formas que possibilita pesquisar e interpretar um fenômeno, contribuindo para sua transformação. Nesse sentido, Fazenda alerta que:

> Na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de que não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões como uma escada em direção à generalização. (FAZENDA, 2010, p. 63).

A pesquisa qualitativa oferece a possibilidade de estudar os fenômenos materiais, tendo como foco principal, fatos que representam na realidade social, submissão, exploração, falta de democracia política e econômica. Desta forma, a

concepção de sociedade e a história de vida contribuíram na escolha da perspectiva epistemo-metodológica, buscando alternativas que apontem para uma transformação social.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com o processo, e não simplesmente com os resultados e o produto, atentando especialmente para os pressupostos que fundamentam a vida das pessoas ou do grupo social pesquisado. Assim, na pesquisa qualitativa, o conhecimento é produzido com a participação dos sujeitos pesquisados. Flick (2009, p. 9) complementa, enfatizando que: "A pesquisa qualitativa leva a sério o contexto e os casos para entender uma questão em estudo [...] e, com freqüência, o caso (sua história e complexidade) é importante para entender o que está sendo estudado".

Assim, a pesquisa qualitativa não estabelece um conceito definido, sendo que estes são refinados no processo da pesquisa. Dessa forma, os métodos e teorias podem ser adaptados àquilo que se estuda quantas vezes forem necessárias. Por isso, o pesquisador é parte importante da pesquisa, seja por sua presença, por sua experiência no campo de pesquisa ou por sua capacidade de reflexão como ator social do fenômeno que está estudando (FLICK, 2009).

Existem, porém, outras razões para ter escolhido a pesquisa qualitativa. Uma delas apóia-se no fato de que qualquer fenômeno natural possui muitas propriedades. Assim, a pesquisa quantitativa coloca ênfase no que pode ser medido, no fenômeno material e chega a considerar que somente será científico o que é possível ser medido, sendo que os valores não podem ser compreendidos numa apreciação qualitativa. Portanto, o campo preferencial da pesquisa qualitativa está constituído pelos fenômenos materiais sociais que constituem a sociedade, constituindo-se por significados e sentidos que devem ser desvelados para sua explicação e compreensão (MINASI, 2012).

Ao discorrer sobre pesquisa qualitativa, Martins (2006, p. 6) enfatiza que a melhor forma de interpretar a realidade e transformá-la, é a que possibilita colocar-se no lugar do outro: "A preocupação essencial da investigação refere-se ao significado que as pessoas atribuem aos fenômenos. O desafio imposto ao pesquisador é então, captar os universos simbólicos tendo em vista o entendimento dos mesmos." Portanto, a pesquisa qualitativa possibilita que um fenômeno seja melhor compreendido por meio do contexto em que está inserido, sendo analisado a partir de uma perspectiva integrada,

considerando todos os sujeitos envolvidos no processo e a sua dinâmica na conjuntura social.

3.1 Produção das informações

Ao levar em consideração a compreensão sobre pesquisa qualitativa e sua importância a partir da Teoria Crítica, as informações da pesquisa foram produzidas a partir da leitura e pesquisa documental, além da realização de entrevistas individuais semiestruturadas. Primeiramente foi realizada a pesquisa documental, a partir dos seguintes documentos: o Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI da UERGS (Anexo 1), o convênio UERGS – FETRAF-SUL/CUT (Anexo 2) e o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UERGS (Anexo 3).

É importante ressaltar que a pesquisa documental foi realizada desde a definição da temática da pesquisa e foi bastante enfatizada no decorrer dessa tese. Foi um elemento imprescindível para instrumentalizar a escrita da contextualização da pesquisa e, também, a discussão do embasamento teórico. Sá-Silva, Almeida e Guindani enfatizam que, apesar de se aproximarem, a pesquisa documental é diferente da pesquisa bibliográfica:

> A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Assim, entende-se que por meio da pesquisa documental podem ser resgatadas informações importantes, as quais possibilitam ampliar o entendimento do fenômeno de pesquisa, levando em consideração a sua contextualização histórica e sociocultural. Sobre isso, Godoy complementa:

> [...] os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informação à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação. (GODOY, 1995, p. 22).

Dessa forma, as informações contidas na pesquisa documental permitem realizar uma abordagem qualitativa do fenômeno pesquisado. Posterior à realização da pesquisa documental, foram realizadas as entrevistas individuais semiestruturadas.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram dois dirigentes da FETRAF-SUL/CUT: Coordenador Geral (2003-2007) e representante da Federação no convênio (1999-2002); a coordenadora da turma, representando a UERGS (2003-2007); o coordenador da turma, representando a FETRAF-SUL/CUT (2003-2007); e, quatro educadores da UERGS que trabalharam com a turma conveniada. Para a definição dos nomes fictícios destes sujeitos[11] foram escolhidos alguns dirigentes sindicais da Região Sul do Brasil, que contribuíram com o percurso da pesquisadora enquanto militante e dirigente da FETRAF-SUL/CUT, e que aquela considera como referências para os Movimentos Sociais. São eles: Ari, Cleonice, Eloir, Hélio, Juraci, Rui, Marivone e Severine.

Estes sujeitos foram escolhidos, levando em consideração os diversos atores sociais envolvidos no processo, pois conforme ressalta Triviños (1987, p. 146): "Nossas práticas em pesquisa qualitativa nos têm ensinado que, em geral, o processo da entrevista semiestruturada dá melhores resultados se trabalhada com diferentes grupos de pessoas [...]". Essa afirmação justifica o fato de serem entrevistados dirigentes da FETRAF-SUL/CUT, educadores que trabalharam com a turma conveniada e coordenadores da turma, representando a UERGS e a FETRAF-SUL/CUT.

A entrevista semiestruturada está dirigida ao esclarecimento de um problema e representa uma espécie de interação social entre a pesquisadora e os sujeitos de pesquisa, que se concretiza a partir de um diálogo parcialmente estruturado e possibilita à pesquisadora problematizar sobre um tópico que não ficou claro e que lhe interessa ou vice-versa. Segundo Triviños, as perguntas, em uma entrevista semiestruturada:

> [...] são resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já colheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados no contato das pessoas que serão entrevistadas. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

[11] Inicialmente foram selecionadas algumas categorias freireanas (diálogo, participação, autonomia, utopia, esperança, *práxis*, empoderamento e humanização), compreendendo que a escolha dialogaria diretamente com a proposta e a perspectiva desta pesquisa. Porém, no exercício de escrita dos metatextos, essa escolha se tornou inviável, pois os "nomes" dos sujeitos se entremeavam com as categorias *a priori* e emergentes, tornando a leitura confusa.

Logo, o saber empírico da pesquisadora, que não tem como ser ignorado neste processo, pode mudar ou interferir no rumo da entrevista. A entrevista semiestruturada, como resultado das respostas do entrevistado, instiga a pesquisadora a seguir com outras interrogativas, cujas respostas exigem novas hipóteses, inclusive novas teorias para interpretar as informações que recebe do sujeito. Neste sentido, a flexibilidade do pesquisar é muito importante nesta etapa do processo de pesquisa.

A entrevista semiestruturada individual levanta questionamentos que necessitam ser analisados e interpretados com maior profundidade. Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada valoriza a presença do investigador e oferece as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Abaixo, seguem os roteiros das entrevistas. Estão representados pelos quadros 8, 9 e 10, que correspondem, respectivamente, ao roteiro de entrevista com os dirigentes da FETRAF-SUL/CUT, com os educadores da turma conveniada, e com os/as coordenadores/as da turma conveniada.

Quadro 8: Roteiro de entrevista realizada com os dirigentes da FETRAF-SUL/CUT.

Entrevista – Dirigentes
Nome: Formação/Universidade: Profissão/Função/Cargo no período do convênio UERGS – FETRAFSUL/CUT: Profissão/Função/Cargo atual: Fone: E-mail:
1. Como e com que objetivo se estabeleceu o convênio entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS? 2. Por que foram escolhidos os cursos de Pedagogia e Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial? Por que o convênio abrangeu apenas duas turmas e não mais em outras regiões do Estado do RS? Por que o convênio foi feito somente com a UERGS? 3. Qual a intencionalidade e quais as influências da FETRAF-SUL/CUT no planejamento das práticas que constituíram a turma da Licenciatura em Pedagogia, ofertada pelo convênio? 4. Como a FETRAF-SUL/CUT avalia a importância deste convênio para a formação de educadores? 5. Quais elementos contribuíram para que este convênio não tivesse continuidade? 6. A FETRAF-SUL/CUT tinha ou tem interesse na aprovação de outros convênios como este com Instituições de Ensino Superior Regionais? A conquista por outros convênios que visem promover a formação de educadores compõe a bandeira de luta da Federação na atualidade? 7. Que outras possibilidades de participação e diálogo dos/com os Movimentos Sociais na

formação de educadores das Instituições de Ensino Superior, você considera viáveis e importantes? 8. Questões que irão emergir durante a realização da entrevista.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 9: Roteiro de entrevista realizada com os educadores formadores da turma conveniada UERGS – FETRAF-SUL/CUT.

Entrevista – Educadores formadores da turma
Nome: Formação/Universidade: Fone: E-mail:
1. Como era pensada a dinâmica do processo educativo (planejamento das aulas) para essa turma conveniada? Era diferente das outras turmas? O contexto de pertencimento influenciava neste exercício de planejar? 2. Como se dava a participação dos alunos advindos da turma conveniada nas discussões e espaços acadêmicos da Instituição de Ensino Superior? 3. A FETRAF-SUL/CUT tratava direta ou indiretamente sobre questões referentes à Educação Ambiental? 4. Que outras possibilidades de participação e diálogo dos/com os Movimentos Sociais na formação de educadores das Instituições de Ensino Superior, você considera viáveis e importantes? 5. Quais foram as principais aprendizagens tecidas por você enquanto educador, ao atuar nesta turma conveniada? 6. Questões que irão emergir durante a realização da entrevista.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 10: Roteiro de entrevista realizada com os/as coordenadores/as da turma conveniada UERGS – FETRAF-SUL/CUT.

Entrevista – Coordenadores/as da turma conveniada
Nome: Profissão/função/cargo: Fone: E-mail:
1. Como você avalia o processo formativo oferecido para a turma de Pedagogia do convênio UERGS – FETRAF-SUL/CUT? 2. A FETRAF-SUL/CUT tratava direta ou indiretamente sobre questões referentes à Educação Ambiental? 3. Quais foram as principais aprendizagens tecidas por você enquanto coordenador, ao atuar nesta turma conveniada? 4. Quais motivos levaram ao encerramento do convênio?

5. Que outras possibilidades de participação e diálogo dos/com os Movimentos Sociais na formação de educadores das Instituições de Ensino Superior, você considera viáveis e importantes?
6. Quais eram suas principais funções/tarefas enquanto coordenador(a)?
7. Questões que irão emergir durante a realização da entrevista.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após a submissão e aprovação da proposta de pesquisa pelo Conselho de Ética e Pesquisa – CEP da FURG, as entrevistas foram realizadas, sendo gravadas e posteriormente transcritas e analisadas. O contato inicial com os entrevistados deu-se por meio de e-mail, facebook ou whatsapp, dependendo das informações que a pesquisadora tinha disponível para a interação com os sujeitos da pesquisa e, posteriormente ao primeiro contato, da forma que estes preferiram. Sete das entrevistas foram feitas via chamada de vídeo do whatsapp e duas delas foram realizadas presencialmente. As entrevistas feitas via chamada de vídeo justificam-se devido à distância geográfica e à realização do doutorado sanduíche no exterior. No momento da entrevista, foi solicitado o preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 3).

3.2 Análise das informações: Análise Textual Discursiva

A metodologia utilizada para analisar as informações foi a Análise Textual Discursiva – ATD, que é uma ferramenta de análise textual que se propõe a interpretar os fenômenos pesquisados, de maneira criteriosa e rigorosa. Tem como pretensão, testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las, baseando-se na compreensão e reconstrução de fenômenos já existentes.

A ATD é uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa, que foi construída por Moraes e Galiazzi (2016), com a finalidade de produzir outras compreensões sobre os fenômenos e discursos. Para esses autores, a ATD pretende a superação do paradigma dominante e insere-se preferencialmente em pesquisas de cunho aberto, em que as próprias interrogações vão se constituindo de forma emergente. Neste processo, a escrita desempenha um papel essencial de participação na produção das compreensões e da comunicação destas de forma consistente. Esta metodologia permite trabalhar com categorias *a priori*, quando se identifica inicialmente os grandes temas de análise, ou *a posteriori*, quando emergem do processo de produção e análise

das informações. Essas duas formas de construir as categorias, também, podem ser combinadas num processo de análise misto, sendo que a partir das categorias definidas *a priori*, embasadas na perspectiva teórica escolhida, possibilita-se transformações no conjunto inicial de categorias, através da análise das informações (MORAES; GALIAZZI, 2016). Os autores salientam que a ATD é um processo auto-organizado e trabalha a partir de três componentes principais:

> [...] a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensões em que entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do "corpus", a unitarização; o estabelecimento de ralações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34).

Assim sendo, esta metodologia é composta por três ciclos de análise. O primeiro é denominado de *unitarização*, que se constitui na desmontagem e desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Nesta etapa faz-se importante um envolvimento e impregnação com as informações que estão sendo analisadas, a partir da reescrita de cada unidade. Moraes e Galiazzi atentam que:

> [...] o processo de construção de unidades é um movimento gradativo de explicitação e refinamento de unidades de base, em que é essencial a capacidade de julgamento do pesquisador, sempre tendo em vista o projeto de pesquisa em que as análises se inserem. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 41).

A partir da descrição das unidades, realiza-se a codificação (letra, número ou outro símbolo que as identifique) dos textos unitarizados, e atribui-se um título para cada unidade, que também podem ser chamadas de unidades de significado. Para facilitar e agilizar o processo, podem ser elencadas algumas palavras-chave por unidade de significado, anteriormente ao título. Moraes e Galiazzi explicam que a unitarização:

> Constitui um exercício desconstrutivo em que as informações são gradativamente transformadas em constituintes elementares, componentes de base pertinentes à pesquisa. Representa um movimento de leitura e interpretação em que os significados dos textos são interpretados produzindo-se diversificados significados, resultando destes processos elementos ou unidades, pretendendo-se com isso ressaltar aspectos significativos do fenômeno analisado. A escolha das unidades é importante, pois os resultados da pesquisa são muito sensíveis aos tipos de unidades trabalhados. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 70-71).

As unidades de análise devem ser identificadas, tendo em vista os objetivos e problema de pesquisa e, mesmo o processo sendo designado como desmontagem, não significa descontextualização da realidade, pois o fenômeno de pesquisa será analisado

levando em consideração sua totalidade, se constituindo em um movimento dialético e recursivo durante todo o processo de análise. Moraes e Galiazzi (2016, p. 42) salientam que o processo de unitarização não exige, necessariamente, que as unidades sejam transcritas tais quais os textos: "Podem ser construídas unidades que se afastem mais do imediatamente expresso, correspondendo a interpretações do pesquisador que atingem sentidos implícitos dos textos".

Dessa forma, a análise das informações foi realizada em uma planilha de Excel, constituída por três abas. A primeira aba abarca as informações do fenômeno de pesquisa: problema de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos, hipótese, categorias *a priori* e sujeitos de pesquisa (quadro 11). A segunda engloba a identificação dos sujeitos da pesquisa, a codificação, as unidades de significados (unitarização), as palavras-chave, o título/enunciado, as categorias iniciais (categorização), e os comentários (por opção da pesquisadora). Já a terceira, replica a identificação dos sujeitos da pesquisa, a codificação, as categorias iniciais (categorização), e os comentários; acrescentando as categorias intermediárias (categorização), as categorias finais (categorização), e o referencial teórico (por opção do pesquisador).

Quadro 11: Quadro ilustrativo sobre as informações do fenômeno de pesquisa.

Problema de Pesquisa	**Objetivo Geral**	**Objetivos Específicos**	**Hipótese**	**Categorias *a priori***	**Sujeitos de Pesquisa**
Como a participação e o diálogo da FETRAF-SUL/CUT na/com a UERGS, que se materializou no convênio da turma de Pedagogia (2003-2007), potencializaram a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora?	Compreender como a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior podem potencializar a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora.	1. Compreender quais elementos contribuíram para que se estabelecesse o convênio entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS; 2. Analisar como a FETRAF-SUL/CUT influenciou no planejamento das práticas que constituíram a turma de Pedagogia, ofertada pelo convênio; 3. Identificar as formas de participação e diálogo estabelecidas entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS, que evidenciaram a presença da Educação Ambiental, a partir da perspectiva Crítica e Transformadora, na formação de educadores da turma conveniada; 4. Compreender como os educadores planejavam e	A participação e o diálogo dos os Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior podem contribuir para a formação de educadores, na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora.	Diálogo e Participação	1. Coordenadora 1: Cleonice; 2. Coordenador 2: Hélio; 3. Dirigente1: Rui; 4. Dirigente 2: Ari; 5. Educador 1: Eloir; 6. Educadora 2: Juraci; 7. Educadora 3: Marivone; 8. Educadora 4: Severine.

		desenvolviam suas práticas pedagógicas com a turma conveniada; 5. Analisar que práticas foram realizadas pelos educadores que evidenciaram a presença da Educação Ambiental na perspectiva Crítica e Transformadora.			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A codificação foi definida a partir da primeira letra do cargo de atuação do sujeito da pesquisa, seguida da primeira letra ou das duas primeiras letras (no caso de dois sujeitos com o mesmo cargo que receberam nomes com a mesma letra inicial) do nome fictício atribuído ao referido sujeito, acrescido de um número, por ordem crescente. Exemplo: primeira unidade de significado da "Coordenadora 01 – Cleonice" (CC01); segunda unidade de significado da "Educadora 03 – Marivone" (EM02). Assim, na primeira etapa, foram identificadas as unidades de significado, todas seguidas de palavras-chave, usadas pelos entrevistados; e comentários, conforme interpretação da pesquisadora. Esse processo é exemplificado nos quadros 12 e 13.

Posterior à realização desta etapa, passa-se para o segundo componente, que consiste na categorização. Constitui-se num processo de comparação entre as unidades definidas no processo inicial da análise, agrupando os elementos semelhantes. Nesta etapa são produzidas as descrições e interpretações, que possibilitarão a emergência de outras compreensões. Moraes e Galiazzi salientam que:

> A categorização constitui um processo de classificação em que elementos de base – as unidades de significados – são organizados e ordenados em conjuntos lógicos abstratos, possibilitando o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados. (MOREAS; GALIAZZI, 2016, p. 97).

A categorização organiza as categorias, nomeando e definindo através de níveis (agrupamento) que podem ser chamadas de iniciais, intermediárias e finais. Uma mesma unidade pode ser classificada em mais de uma categoria, mesmo com sentidos diferentes, dependendo da concepção da pesquisadora. As categorias de análise precisam dialogar com a proposta de pesquisa que está sendo desenvolvida, demonstrando o entendimento do pesquisador sobre o fenômeno pesquisado. Moraes e Galiazzi (2016, p. 48) ressaltam outro elemento importante na categorização – a homogeneidade: "As categorias necessitam ser homogêneas, ou seja, precisam ser

construídas a partir de um mesmo princípio, a partir de um mesmo contínuo conceitual." Neste sentido, torna-se importante a pesquisadora explicitar seus pressupostos de análise e o método que norteia a pesquisa, para facilitar a compreensão dos leitores. Cabe enfatizar que, Diálogo e Participação, a partir da concepção freireana, foram categorias *a priori*, as quais permearam todo o desenvolvimento e o processo de análise das informações desta pesquisa, com o entendimento de que, através destes dois conceitos é possível intervir para transformar a realidade do processo formativo de educadores das Instituições de Ensino Superior.

Assim, nesta etapa, inicialmente, foram identificadas 23 categorias, chamadas de "iniciais". Neste processo de análise, algumas unidades de significado foram classificadas em mais de uma categoria, ou ainda outras unidades de significado foram classificadas nas mesmas categorias, dependendo da compreensão e concepção da pesquisadora. Ao reler e fazer o exercício de agrupamento por elementos semelhantes, restaram nove categorias, chamadas de "intermediárias". Por último, e desta vez, um exercício ainda maior de produção de novas compreensões, as categorias intermediárias foram relidas e interpretadas, de maneira que se transformaram em três categorias, chamadas "finais", as quais resultaram nos seguintes metatextos: "Possibilidades e desafios relacionados aos Movimentos Sociais", "Potencialidades e limites condicionados pelo projeto político de governo" e, "A participação e o diálogo dos Movimentos Sociais como potencializadores de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora nos processos formativos das Instituições de Ensino Superior". Ao lado das categorias finais, em uma coluna, foram listados os possíveis teóricos que poderiam contribuir para a escrita dos metatextos. É importante enfatizar que as categorias *a priori*, as quais permearam e contribuíram com este exercício de análise, compõem as categorias finais, por meio da discussão dos metatextos. No segundo componente da ATD, ao chegar às categorias finais, podem ser buscados e descritos alguns teóricos ou obras que dialogam com aquelas para contribuir no processo de escrita do metatexto.

Quadro 12: Quadro ilustrativo sobre o processo de identificação, codificação, unitarização e categorização inicial.

Identificação	Código	Unidades de Significado	Palavras-chave	Título/ Enunciado	Categorias Iniciais	Comentários
Coordenadora 01 - Cleonice	CC01	Primeiro que não foi só o governo e a FETRAF-SUL, no início, quando a Universidade foi instituída, a vocação dela era o desenvolvimento das vocações econômicas culturais existentes nas diferentes regiões. Então, a Universidade nasce vocacionada para isso, aí se formam a área de Educação e se faz a opção de ter o curso de Pedagogia Universal a ser desenvolvido nos campus da Universidade. Aí começam as tratativas, com o Movimento Sem Terra, para se ter um convênio. Eu lembro que, na época, eu liguei umas duas ou três vezes para o (Fulano), para falar sobre a importância disso para eles começarem a participar do debate que era para poder, também, ter turmas conveniadas com a FETRAF.	Convênio; Movimentos Sociais; tratativas; dificuldades.	Eu lembro que, na época, eu liguei umas duas ou três vezes para o (Fulano), para falar sobre a importância disso para eles começarem a participar do debate que era para poder, também, ter turmas conveniadas com a FETRAF.	Relação Movimentos Sociais x Instituições de Ensino Superior.	Entrevistada fala de todos os convênios realizados na época, com os mais diversos Movimentos Sociais.
Educadora 04 – Severine	ES01	As aulas todas já eram planejadas, no conjunto dos professores e os que estavam trabalhando com a turma conveniada da FETRAF... era um planejamento diferente com as dinâmicas, com a mística que sempre teve com a turma da FETRAF-SUL que era trabalhada e todo PPT do curso de pedagogia, era trazido a partir das vivências dessas turmas. O professor (Fulano), que era o coordenador da FETRAF, nós tínhamos reuniões periódicas com ele para planejarmos as atividades, as aulas e como iríamos trabalhar. Então, embora o conteúdo fosse todo trabalhado, toda a dinâmica e a metodologia das aulas dessa conveniada era completamente diferente. Na verdade, havia uma dinâmica em que todos da turma falavam e todos os conteúdos que eram trabalhados com essa turma, eles eram discutidos.... No caso da FETRAF, eles já traziam tudo na bagagem e também muitos recursos que usavam em sala de aula já era trazido dessa bagagem.	Dinâmica das aulas; planejamento diferente; mística; vivências dessas turmas; planejar em conjunto; reuniões periódicas; metodologia das aulas.	As aulas todas já eram planejadas no conjunto dos professores e os que estavam trabalhando com a turma conveniada... era um planejamento diferente com as dinâmicas, com a mística que sempre teve com a turma da FETRAF-SUL.	Processo de formação diferenciado: participação e diálogo, construção de conhecimentos a partir da realidade dos educandos (EA Crítica e Transformadora).	Entrevistada comenta que eram realizadas reuniões periódicas entre os educadores e o coordenador da turma, representando a FETRAF, para planejar as aulas. Ressalta, também que todos os educandos da turma participavam, falavam.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 13: Quadro ilustrativo sobre o processo categorização – iniciais, intermediárias e finais.

Identificação	Código	Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais	Comentários	Aportes Teóricos
Coordenadora 01 - Cleonice	CC01	Relação Movimentos Sociais x Instituições de Ensino Superior.	Relação Movimentos Sociais x Instituições de Ensino Superior: participação dos Movimentos Sociais nos espaços de debates como possibilidade de relação com as Instituições de Ensino Superior; diversas possibilidades de participação e diálogo.	Relação Movimentos Sociais x Instituições de Ensino Superior: participação dos Movimentos Sociais nos espaços de debates como possibilidade de relação com as Instituições de Ensino Superior; diversas possibilidades de participação e diálogo. Formação acadêmica de lideranças para atuar nos Movimentos Sociais: transformação. Educação x pauta/prioridade dos Movimentos Sociais. Conflito de interesses/sobreposição de papéis: militância x formação acadêmica. Importância de sistematizar esse processo de formação. **Categoria 1: Possibilidades e desafios relacionados aos Movimentos Sociais.**	Entrevistada fala de todos os convênios realizados na época, com os mais diversos Movimentos Sociais.	**1. BRANDÃO**, Carlos Rodrigues. O que é educação. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. **2. CARRILO**, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). Educação Popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. **3. FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA FAMILIAR DA REGIÃO SUL – FETRAF-SUL/CUT.** Resoluções do I Congresso da FETRAF-SUL/CUT. Consolidando a organização [...]
Coordenadora 01 - Cleonice	CC02	Governo x concepção de sociedade.	Governo x concepção de sociedade.	Governo x concepção de sociedade. **Categoria 2: Potencialidades e limites condicionados pela concepção de sociedade do Governo.**	Entrevistada fala da dificuldade de coordenar, a partir da "troca" de governo.	**1. FRIGOTTO,** Gaudêncio. "Escola Sem Partido": imposição da mordaça aos educadores. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura [...]

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A construção dos metatextos expressa os sentidos construídos a partir de um conjunto de textos, da estrutura básica de unitarização e da categorização. Estes metatextos explicam o fenômeno de pesquisa, valendo-se das categorias (processo de unitarização e categorização), a partir do conhecimento empírico da pesquisadora e de um determinado conjunto de elementos e fundamentos que formam a sua base teórica. Os metatextos visam articular teoricamente as categorias *a priori* e/ou emergentes num movimento recursivo, ou seja, escrever/organizar as ideias emergentes do fenômeno de pesquisa, retornando à realidade objetiva quantas vezes forem necessárias. Moraes e Galiazzi consideram que:

> Todo o processo de análise textual volta-se à produção do metatexto. A partir da unitarização e categorização constrói-se a estrutura básica do metatexto. Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis sequências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as novas intuições e compreensões atingidas. Simultaneamente, o pesquisador pode ir produzindo textos parciais para as diferentes categorias que, gradativamente, poderão ser integrados na estruturação do texto como um todo. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 54).

Isto resulta na ampliação da compreensão do fenômeno de pesquisa, ou seja, os resultados finais são concretizados a partir de uma nova compreensão sobre a realidade. Conforme Moraes e Galiazzi:

> Em todos esses processos enfatiza-se o necessário envolvimento intenso e rigoroso do pesquisador no processo de análise e de reconstrução. Precisa-se assumir-se intérprete e autor, processo em que os resultados expressos representam modos de intervenção nos discursos sociais investigados. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 16).

Dessa forma, nesta etapa do processo, o pesquisador evidencia as suas teorias e a sua concepção de mundo, manifestando-se dentro delas, conforme atentam Moraes e Galiazzi (2016, p. 56-57) “O ser humano se constitui na linguagem e não tem como sair dela para observar um fenômeno. Enxerga as coisas, percebe os fenômenos a partir de referenciais teóricos constitutivos de domínios linguísticos, os nossos discursos. Por isso sempre está interpretando”.

Em síntese, a ATD, enquanto ferramenta de análise, foi escolhida por possibilitar a produção de outras compreensões sobre os fenômenos e discursos investigados, possibilitando, a partir das categorias *a priori* e finais, fazer o diálogo entre o resultado das informações analisadas, os conhecimentos empíricos da pesquisadora e os teóricos que fundamentam a pesquisa. Entende-se que este movimento possibilita compreender o problema da pesquisa, trabalhar para atingir os

objetivos propostos e anunciar os resultados advindos do exercício de análise, além de permitir outras compreensões para a transformação do fenômeno pesquisado.

3.3 Pesquisa desenvolvida na Universidade Pablo de Olavide – UPO

O objetivo desta problematização foi compreender se acontece e de que forma acontece a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais na/com a Instituição de Ensino Superior, e se este processo potencializa a construção de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora na formação de educadores. As informações desta pesquisa foram produzidas por meio da realização de quatro entrevistas individuais semiestruturadas.

Os sujeitos participantes foram dois educadores que trabalham com disciplinas relacionadas à Educação Ambiental e dois educadores que trabalham com a disciplina de Movimentos Sociais, no curso de graduação em Sociologia. Para a definição dos nomes fictícios destes sujeitos, assim como com os outros sujeitos de pesquisa desta tese, foram selecionadas quatro lideranças, porém, desta vez, em nível nacional e internacional. A escolha se deu, levando em consideração a representatividade dessas lideranças sociais e ambientais para as classes populares. São eles: Che Guevara, Chico Mendes, Frida e Wangari.

Os quadros 14 e 15 correspondem, respectivamente, ao roteiro de entrevista dos educadores que trabalham com disciplinas relacionadas à Educação Ambiental e dos educadores que trabalham com a disciplina de Movimentos Sociais.

Quadro 14: Roteiro de entrevista realizada com os educadores que trabalham com disciplinas relacionadas à Educação Ambiental na UPO.

Entrevista – Educadores que trabalham com disciplinas relacionadas à Educação Ambiental na UPO
Nome: Formação/Universidade: Cargo em que atua/disciplina que ministra: Fone: E-mail:
1. A partir de que concepção é trabalhada a Educação Ambiental na UPO? 2. Existe a participação e o diálogo dos/com os Movimentos Sociais neste processo formativo? Você considera que é/seria importante?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 15: Roteiro de entrevista realizada com os educadores que trabalham com a disciplina de Movimentos Sociais no curso de graduação em Sociologia da UPO.

Entrevista – Educadores que trabalham com a disciplina de Movimentos Sociais no curso de graduação em Sociologia da UPO
Nome: Formação/Universidade: Cargo em que atua/disciplina que ministra: Fone: E-mail:
1. A partir de que perspectiva é trabalhada a questão dos Movimentos Sociais na UPO? 2. Você considera que existe a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais na/com a UPO e nas/com as outras Instituições de Ensino Superior de Andaluzia? 3. O tema da Educação Ambiental perpassa as discussões dos processos formativos das turmas com as quais você trabalha? 4. Você considera que os Movimentos Sociais podem potencializar essa discussão sobre Educação Ambiental?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As entrevistas foram realizadas e gravadas, com a autorização dos educadores entrevistados, e posteriormente transcritas e analisadas. No momento da entrevista, foi solicitado o preenchimento e assinatura do TCLE (Apêndice 3). A metodologia utilizada para analisar as informações, assim como com todas as outras entrevistas que constituíram esta tese, foi a Análise Textual Discursiva – ATD.

Na primeira etapa, chamada de *unitarização*, foram identificadas as unidades de significado, todas seguidas de palavras-chave, usadas pelos entrevistados; e comentários, conforme interpretação da pesquisadora. Na segunda etapa, nomeada como *categorização*, inicialmente, foram identificadas 23 categorias, chamadas de "iniciais". Neste processo de análise, algumas unidades de significado foram classificadas em mais de uma categoria, ou ainda outras unidades de significado foram classificadas nas mesmas categorias, dependendo da compreensão e concepção da pesquisadora. Ao reler e fazer o exercício de agrupamento por elementos semelhantes, restaram quatro categorias, chamadas de "intermediárias". Por último, e desta vez, num exercício ainda maior de produção de outras compreensões, as categorias intermediárias foram relidas e interpretadas, de maneira que se transformaram em uma categoria, chamada de "final", a qual resultou no metatexto intitulado

“Possibilidades/potencialidades e limites/desafios da Educação Ambiental na Espanha: a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, a partir das vivências e experiências na/da UPO.” O metatexto se propõe a fazer uma discussão sobre a pesquisa, realizada na UPO – Espanha, trabalhando os principais elementos enfatizados pelos entrevistados.

Assim como a metodologia, considera-se importante a fundamentação teórica sobre as temáticas que compõe a tese. É nesse sentido, que se apresenta a seguir a trajetória da Educação Ambiental e a perspectiva teórica em que esta pesquisa esta alicerçada.

4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ELEMENTOS DE TEORIZAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o processo histórico da Educação Ambiental, trazendo desafios e avanços, além de fundamentar a partir de que perspectiva foi trabalhada aquela no processo de pesquisa. Apresentará a trajetória da Educação Ambiental no mundo, no Brasil e na Espanha, seguindo com uma problematização, que se entende importante no sentido de situar e discutir o fenômeno desta pesquisa.

4.1 Educação Ambiental no mundo

A Educação Ambiental tem sido evidenciada, de forma mais latente, nos últimos tempos, seja por meio da mídia ou por outras vias informativas. Trata-se de um tema emergente que precisa de atenção, pois, muitas vezes, é originário de discursos e ações ligadas ao conflito social, reforçando um sistema hegemônico. Porém, pensando na trajetória da Educação Ambiental, entende-se que houve avanços significativos.

A discussão a respeito do tema acontece a algum tempo, movida pela desagradável situação ambiental, na qual se pode destacar o desastre ambiental chamado “smog”, em 1952, em Londres, que resultou em uma poluição de origem industrial, matando milhares de pessoas; e, em 1953, em Minamata no Japão, a poluição por mercúrio causada por dejetos industriais.

A partir disso, foram publicadas três obras importantes. Em 1953, Eugene Odum lançou “Fundaments of Ecology”, livro de grande relevância e aprofundamento sobre as temáticas ambientais. Em 1962, foi lançado o livro “Primavera Silenciosa”, de Rachel Carson, instigando profundas mudanças no campo ambiental, pois descreveu a forma depredadora da indústria e os desastres que estavam sendo causados em consequência disso. Posteriormente, em 1965, Jean Dorst lançou o livro “Antes que a natureza morra”, um alerta acerca do que o homem vinha causando ao seu próprio meio.

Em março de 1972, foi criado o Parque Nacional de Yellowstone, nos Estados Unidos, sendo o precursor da iniciativa para a preservação ambiental. Esta iniciativa se espalhou pelo mundo, pois foi protagonizada em um período em que o tema ambiental não era evidenciado nas discussões e ações da sociedade.

Apesar desses acontecimentos, o tema começou a se internalizar e tomar mais proporção nas décadas de 70 e 80, período em que surgem e se intensificam os Novos Movimentos Sociais – NMS e, entre eles, o ambientalista, conforme explica Loureiro:

> [...] o movimento ambientalista é identificado, de forma mais imediata, com as forças sociais que se configuram nesta fase de reorganização do capitalismo e suas "bandeiras": afirmação de valores "ecologicamente adequados"; da diversidade cultural e de expressões; da tolerância; do zelo com o planeta. Tal cenário propicia, portanto, que os chamados NMS assumam o "ambiental" de início, como algo inerente às suas finalidades, enquanto os MS, diante das suas históricas lutas sociais, o fizeram posteriormente. No entanto, os MS não podem ser pensados como secundários para esse debate. (LOUREIRO, 2012b, p. 47).

Neste sentido, o tema ambiental foi incorporado como elemento estratégico na luta e reivindicações dos Movimentos Sociais. Apesar da literatura mencionar sobre Educação Ambiental desde meados da década de 60, o tema apareceu, com este nome, oficialmente, em 1972, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, realizada em Estocolmo. Foi uma discussão a nível mundial que debateu a importância de trabalhar a vinculação entre o ambiente e a educação. Em atendimento à Recomendação 96 dessa conferência, a Organização das Nações Unidas – ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA, instituiu o Programa Internacional de Educação Ambiental – PIEA, que foi a instância internacional responsável pela promoção de encontros regionais e nacionais.

Além dos encontros, produziu-se um boletim que foi enviado para doze mil pessoas e instituições que estavam, de alguma forma, envolvidas com o tema da Educação Ambiental. Este processo resultou no I Seminário de Educação Ambiental, em Belgrado, em 1975, credenciando a Educação Ambiental como um campo específico, internacionalmente. Loureiro (2012a, p. 78) enfatiza que este Seminário contribuiu para começar a entender a Educação Ambiental como um: "[...] processo educativo amplo, formal ou não, abarcando as dimensões políticas, culturais e sociais, capaz de gerar novos valores, atitudes e habilidades compatíveis com a sustentabilidade da vida no planeta." Em 1976, foi realizado o Taller Subregional de Educación Ambiental para Educación Secundária, no Peru, sendo um evento pouco conhecido pelo povo brasileiro, porém importante, partindo da discussão da necessidade metodológica de Educação Ambiental, no currículo formal, ser participativa, permanente e interdisciplinar.

Um ano depois, em 1977, realizou-se a Conferência Intergovernamental de Tbilisi, na Georgia. Naquele momento, consolidou-se o PIEA e foram definidas as Diretrizes para a Educação Ambiental em nível internacional. Essa conferência é um encontro de referência, pois teve uma participação significativa de representantes do Estado e trabalhou a Educação Ambiental como meio educativo, compreendendo, de modo articulado, as dimensões ambiental e social, problematizando a realidade e buscando as raízes da crise civilizatória. Uma das recomendações da ONU aos Estados foi a criação de Políticas Públicas específicas. Em sua declaração, a Conferência de Tbilisi dizia:

> A EA deve ser dirigida à comunidade despertando o interesse do indivíduo em participar de um processo ativo no sentido de resolver os problemas dentro de um contexto de realidades específicas, estimulando a iniciativa, o senso de responsabilidade e o esforço para construir um futuro melhor. (CONFERÊNCIA DE TBILISI, 1997).

As diretrizes definidas nesta Conferência foram adotadas por todos os países participantes e são referências até os dias atuais, sendo balizadoras para os educadores ambientais trabalharem a partir de uma abordagem emancipatória.

Outros três eventos internacionais que merecem destaque são: O Seminário Educação Ambiental para América Latina, que foi realizado em 1979, na Costa Rica; o Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais, que aconteceu no ano de 1987, em Moscou; e a Jornada Internacional de Educação Ambiental, realizada em 1992, no Rio de Janeiro, paralela à Conferência Oficial na Rio 92[12]. O primeiro evento reforçou a necessidade de preservação do patrimônio histórico-cultural e a função estratégica da mulher no desenvolvimento local e das culturas ecológicas. O segundo avaliou os avanços obtidos e ratificou as diretrizes de Tbilisi, além de enfatizar o estímulo à organização de redes de informação e comunicação e defender a capacitação de profissionais de nível técnico.

Em 1997, foi realizada a Conferência Internacional em Ambiente e Sociedade, sob o tema “Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade”. Concretizada na cidade de Thessaloniki, essa conferência considerou prioritária a formação de educadores, a produção de materiais didáticos e a realização de encontros para a troca de materiais entre educadores.

[12] Esta conferência será explicada na segunda parte deste capítulo.

Em 2002, representantes de governos de mais de 150 países, grandes empresas, associações setoriais e organizações não governamentais reuniram-se, em Joanesburgo, maior cidade da África do Sul, para a Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável, evento que estabeleceu a pobreza como maior problema ambiental. Sobre a trajetória da Educação Ambiental no mundo, Loureiro atenta para o fato de que:

> [...] em todas as grandes conferências, sem exceção, a dimensão cidadã (de inserção individual em sociedade) e ética (definição de valores que sejam democráticos e vistos como universais para um dado momento histórico) permeou as deliberações e discussões e foi reforçada nos constantes apelos à formação de novos códigos morais e de comportamentos condizentes com as perspectivas ecológicas do mundo. Todavia, apesar do inegável valor político e macroorientador, o caráter genérico presente nos documentos conclusivos fez com que os conceitos-chave fossem apropriados segundo interesses específicos. (LOUREIRO, 2012a, p. 83).

Essas constatações provocam no sentido de se pensar de que forma e para quem a Educação Ambiental vem sendo pensada, discutida e trabalhada. E no Brasil? Como vem sendo tramado este processo?

4.1.1 Educação Ambiental no Brasil

Os debates sobre Educação Ambiental, no Brasil, apesar de surgirem tardiamente, iniciaram bem antes de sua institucionalização por meio de Políticas Públicas. No final do século XIX e início do XX, podem-se citar alguns artigos, uma primeira legislação com uma perspectiva conservacionista[13], ações isoladas de organizações da Sociedade Civil, prefeituras municipais e governos estaduais em relação ao meio ambiente. No início dos anos 70, aparecem algumas ações isoladas de educadores, estudantes e escolas, fazendo emergir um ambientalismo que se une às lutas pelas liberdades democráticas. Na década de 80, surgiram também os primeiros cursos de especialização em Educação Ambiental (LOUREIRO, 2012a). Porém, o marco inicial da institucionalização da Educação Ambiental no Governo Federal foi a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA, em 1973, vinculada ao Ministério do Interior. Conforme o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA:

> A SEMA estabeleceu, como parte de suas atribuições, "o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente", e foi responsável pela

[13] A perspectiva conservacionista agrupa as proposições centradas na conservação dos recursos, tanto no que concerne à sua qualidade como à sua quantidade: a água, o solo, a energia, as plantas (principalmente as plantas comestíveis e medicinais) e os animais (pelos recursos que podem ser obtidos deles), o patrimônio genético, o patrimônio construído, etc. (SAUVÉ, 2005).

> capacitação de recursos humanos e sensibilização inicial da sociedade para as questões ambientais. (BRASIL, 2005).

Essa secretaria protagonizou algumas ações relacionadas a projetos de Educação Ambiental, direcionados à inserção desta temática nos currículos escolares do 1º e 2º graus, na região Norte. Também, realizou seis cursos de especialização em Educação Ambiental e cinco seminários sobre Universidade e Meio Ambiente, além de produzir, divulgar e publicar materiais sobre o tema ambiental.

Outros avanços importantes na institucionalização da Educação Ambiental, anteriores à Constituição Federal de 1988, foram a inclusão da mesma em todos os níveis de ensino, o que foi estabelecido em 1981, no âmbito legislativo, pelo Programa das nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA e, em 1987, a definição de que a Educação Ambiental deveria ter caráter interdisciplinar, oficializando a posição do governo, por meio do Conselho Federal de Educação, através do Parecer 226. Loureiro faz uma avaliação dos debates e ações sobre Educação Ambiental, no Brasil, até este período, enfatizando que:

> Num breve olhar para o passado, constatamos que o *debate ambiental* se instaurou no país sobre a égide do regime militar nos anos 70, muito mais por forças de pressões internacionais do que por movimentos sociais de cunho ambiental, nacionalmente consolidados. Até a promulgação da Constituição Federal de 1988, a política ambiental brasileira foi gerida de forma centralizada, sem a participação popular efetiva na definição de suas diretrizes e estratégias [...] O movimento ambientalista ganha caráter público e social efetivo no Brasil apenas no início da década de 80, com raras exceções anteriores em estados como o Rio Grande do Sul. (LOUREIRO, 2012a, p. 88, grifo do autor).

Dando seguimento a esta trajetória nacional, em 1988, a partir da Constituição Federal, Capítulo VI – Do Meio Ambiente, Artigo 225, Inciso VI, incumbe ao Poder Público "Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (BRASIL, 1988). É importante ressaltar que a Constituição Federal não faz menção aos Movimentos Sociais neste capítulo relacionado ao Meio Ambiente.

Nesse ano, também, iniciou-se um processo de institucionalização de uma prática de comunicação e organização social em rede. Ainda em 1988, foi realizado o I Fórum de Educação Ambiental, em São Paulo, com o objetivo de diminuir a distância entre a sociedade e a Universidade. Esta discussão restringiu-se ao estado de São Paulo.

Em 1991, foi criado o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do Ministério da Educação – MEC, o qual, em 1993, transformou-se na Coordenação Geral de Educação Ambiental – COEA/MEC. Ainda nesse ano, foi criada a Divisão de Educação Ambiental, do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA, órgão instituído em 1989, com a função de ser o grande executor da política ambiental e de gerir de forma integrada essa área no país.

Em 1992, a partir do II Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, que também aconteceu em São Paulo, porém abrangendo, desta vez, a Região Sudeste, foram criadas redes de Educação Ambiental em diversas unidades federativas do país. Neste mesmo ano, aconteceu a Rio 92 que, com a participação do MEC, resultou na produção da Carta Brasileira para Educação Ambiental, reconhecendo a Educação Ambiental como um potencial para viabilizar a sustentabilidade e melhorar a qualidade de vida humana. Como desdobramento desta carta, ainda nesse ano, foi realizado o 1º Encontro Nacional de Centros de Educação Ambiental, em Foz do Iguaçu. Também em 1992, foi criado o Ministério do Meio Ambiente – MMA, com o objetivo de promover a preservação ambiental no Brasil, aumentando o conhecimento e fiscalizando a execução de políticas relacionadas ao tema. Além disso, o órgão tinha como proposta defender a sustentabilidade no uso de recursos naturais e luta para que o planejamento público respeitasse os preceitos do desenvolvimento sustentável.

Também neste ano, merece destaque um evento internacional que foi sediado no Brasil – a I Conferências das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável: Rio 92. Nesta conferência foi produzido o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que expressava o pensamento dos educadores de todos os países a respeito da Educação Ambiental, denunciando os efeitos degradadores do atual modelo civilizatório dominante e estabelecia um conjunto de compromissos coletivos.

Em 1994, em virtude da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos assumidos na Rio 92, o MMA juntamente com o MEC criou o ProNEA. O referido programa, sintonizado com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, apresenta as diretrizes, os princípios, a missão, os objetivos e as linhas de ação em relação à Educação Ambiental. Para explicar a proposta, o Programa Nacional de Educação Ambiental enfatiza que:

> O ProNEA propõe um constante exercício de transversalidade para internalizar, por meio de espaços de interlocução bilateral e múltipla, a Educação Ambiental no conjunto do governo, nas entidades privadas e no terceiro setor; enfim, na sociedade como um todo. Estimula o diálogo interdisciplinar entre as políticas setoriais e a participação qualificada nas decisões sobre investimentos, monitoramento e avaliação do impacto de tais políticas. (BRASIL, 2005).

O ProNEA contempla três componentes, sendo: capacitação de gestores e educadores; desenvolvimento de ações educativas; e, desenvolvimento de instrumentos e metodologias. Abarca sete linhas de ação e tem como princípios: concepção de ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade; abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais, transfronteiriças e globais; respeito à liberdade e à equidade de gênero; reconhecimento da diversidade cultural, étnica, racial, genética, de espécies e de ecossistemas; enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório; compromisso com a cidadania ambiental; vinculação entre as diferentes dimensões do conhecimento; entre os valores éticos e estéticos; entre a educação, o trabalho, a cultura e as práticas sociais; democratização na produção e divulgação do conhecimento e fomento à interatividade na informação; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; garantia de continuidade e permanência do processo educativo; permanente avaliação crítica e construtiva do processo educativo; coerência entre o pensar, o falar, o sentir e o fazer; e, transparência (BRASIL, 2005).

Cabe enfatizar que, nesse documento, os Movimentos Sociais somente são mencionados na justificativa, quando discorre sobre o quadro de exclusão social e elevado nível de pobreza da população. Traz como um desafio, diminuir o distanciamento entre a letra das leis e sua efetiva aplicação, sobretudo no que se refere às dificuldades encontradas por políticas institucionais e Movimentos Sociais voltados à consolidação da cidadania entre segmentos sociais excluídos (BRASIL, 2005).

Nesse mesmo ano, aconteceu em São Paulo, o III Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, sendo marcante, pois abriu a possibilidade de nacionalização dos Fóruns. Ainda em 1994, o MEC aprovou a criação do PPGEA, da FURG, Universidade localizada no extremo Sul do Brasil, que conforme salientam Albani e Cousin:

> [...] tornou-se um marco importante para a pesquisa no campo da Educação Ambiental em nível nacional e internacional. Merece destacar que esse programa nasceu da percepção da importância da Educação Ambiental para fazer face à atual crise socioambiental brasileira e mundial. Passados 20 anos, esse programa de Mestrado em Educação Ambiental continua sendo o único existente no Brasil. (ALBANI; COUSIN, 2015, p. 89).

Em 2008, esse programa passou a oferecer pós-graduação em nível de Doutorado, fortalecendo e credenciando ainda mais o campo da Educação Ambiental. Atualmente já se passaram 25 anos, e o total de teses e dissertações defendidas atinge o número de 107 e 359, respectivamente (PPGEA, 2019). O PPGEA organiza um evento intitulado Encontro e diálogos com a Educação Ambiental – EDEA. O primeiro foi realizado em 2018 e o segundo em 2010. A partir do ano de 2010, o evento passou a ser anual, sendo que até 2019 foram realizados 11 EDEAs.

Em 1995, foi criada a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental, no Conselho Nacional de Meio Ambiente – CONAMA. Em 1996, inclui-se no Plano Plurianual – PPA, "a promoção da Educação Ambiental, através da divulgação e uso de conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentáveis de recursos naturais". Ainda nesse ano, o MMA criou o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, que firmou um protocolo de intenções com o MEC (BRASIL, 2005).

Em 1997, produzidos com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, foram aprovados, pelo Conselho Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, nos quais as diretrizes são voltadas, sobretudo, para a estruturação e reestruturação dos currículos escolares**,** obrigatórias para a rede pública e opcionais para as instituições privadas. Conforme Campos (2015, p. 275), "O objetivo desse documento foi oferecer orientações e apoio para que os professores pudessem readaptar o currículo escolar, incluindo os temas transversais na construção de projetos pedagógicos autônomos." Os PCNs tiveram o papel, também, de subsidiar as escolas na elaboração dos seus projetos educativos, estabelecendo pilares fundamentais para guiar a Educação Formal e a própria relação escola-sociedade no cotidiano. Sobre os PCNs, Loureiro ressalta que:

> Apesar das críticas que recebeu pelo modo como pensou a transversalidade em educação (mantendo como eixos principais as disciplinas de conteúdos formais-português, matemática, ciências, história e geografia) e pela baixa operacionalização da proposta, teve o mérito de inserir a temática ambiental não como disciplina e de abordá-la articulada às diversas áreas de conhecimento. (LOUREIRO, 2012a, p. 92).

Ainda em 1997, ocorreu o IV Fórum de Educação Ambiental, agora fora do Estado de São Paulo. Este foi realizado em Guarapari, no Espírito Santo, concretizando a nacionalização deste encontro e tornando os Fóruns os maiores encontros brasileiros de Educação Ambiental. Nesse mesmo ano, foi produzido o documento Carta de Brasília para Educação Ambiental, durante a I Conferência de Educação Ambiental, realizada neste mesmo local.

Esta conferência visou consolidar diretrizes políticas para sua concretização. Em 1999, foi criada a diretoria do ProNEA, vinculada à secretaria executiva do MMA. Nesse ano, foi aprovada, também, a Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a PNEA, ressaltando, em seu Art. 1º, que a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, tendo que estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo formal e não formal. Este documento traz como uma de suas diretrizes para o Sistema de Ensino: "Estabelecer um fluxo de capilarização com instituições de educação e meio ambiente dos estados e municípios, ONGs e movimentos sociais como forma de chegar à totalidade das escolas" (BRASIL, 1999). Em 1992, foi realizada a Rio+10 que teve como principal objetivo, discutir soluções já propostas na Rio 92, para que pudessem ser implementadas coerentemente.

Em 2003, foi instituída a Comissão Intersetorial de Educação Ambiental – CISEA, no Ministério do Meio Ambiente, com a ideia de ampliar o alcance da Educação Ambiental e trabalhar esta a partir do conceito de transversalidade, como está previsto na PNEA. Em julho desse mesmo ano, o MMA e MEC realizaram a reunião de instalação do Órgão Gestor da PNEA, com o objetivo de executar as ações referentes à Educação Ambiental, no Governo Federal. Neste mesmo ano, foi realizada a I Conferência Nacional do Meio Ambiente, com o tema "Vamos cuidar do Brasil." Foi realizada nas versões adulto e infanto-juvenil e discutiu políticas para a qualidade de vida e sustentabilidade ambiental no país, além de diagnosticar e mapear a situação socioambiental (indicadores, atores sociais, percepções, prioridades).

E, em 2004, em Goiânia-Goiás, foi realizado o I Encontro Governamental Nacional sobre Políticas Públicas de Educação Ambiental, o qual visou elaborar um diagnóstico dos principais desafios da Educação Ambiental do país. Ainda em 2004, foi realizado o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, denominado "Conversando

com as Redes". A atividade proporcionou espaços de diálogo e trocas entre os educadores ambientais, com a apresentação de pesquisas, vivências e experiências em Educação Ambiental. Motivadas por este evento, surgiu a Rede Nordestina de Educação Ambiental e a Rede de Educomunicação Socioambiental.

Também em 2004, após a produção de um dossiê que comprovou a significativa produção na área, a Assembleia da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd aprovou a constituição do Grupo de Trabalho 22 – Educação Ambiental, resultado de um momento no qual a produção da pesquisa na área da Educação Ambiental ganhava corpo, tanto do ponto de vista quantitativo, como do ponto de vista qualitativo.

Em 2009, foi realizado, no Rio de Janeiro, o VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, promovido pela Rede Brasileira de Educação Ambiental – REBEA, grupo que reúne cerca de 50 redes de Educação Ambiental de todo o país. O encontro teve por objetivo apresentar pesquisas da área e promover um debate sobre o "Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global".

Em 2012, foi realizada a Rio+20, com o objetivo de discutir a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável. Neste mesmo ano, a Direção Geral de Educação Ambiental do MEC propôs as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA, como resposta à demanda por uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora, que assumisse seu papel transversal (CRUZ e BIGLIARDI, 2012). As DCNEAs orientam a implementação da PNEA e consideram a Educação Ambiental como atividade intencional da prática social, que deve atribuir ao desenvolvimento individual um caráter social. Porém, este documento também não faz menção alguma aos Movimentos Sociais na discussão da Educação Ambiental.

No ano de 2012, em Salvador – Bahia, foi realizado o VII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, que teve como principal objetivo, a reunião dos educadores ambientais que compõem a REBEA e seu fortalecimento. O VIII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental aconteceu em Belém – Pará, no ano de 2014, e teve como tema central "Educação Ambiental: Do Local ao Global, Tecendo Redes e Fortalecendo Sociedades Sustentáveis". O objetivo principal deste Fórum foi fortalecer a Educação Ambiental brasileira em suas várias linhas, por meio da consolidação de experiências

desenvolvidas, em rede, por diferentes atores e contextos, intensificando a sua divulgação, intercâmbio e avaliação.

No ano de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente durante as etapas e as respectivas modalidades de ensino, no âmbito da Educação Básica. Em escassos momentos, encontra-se alguma referência à Educação Ambiental. Conforme problematizam Behrend, Cousin e Galiazzi:

> Nesse contexto, a Educação Ambiental é apresentada como mais um dos temas contemporâneos que devem ser incorporados aos currículos e às propostas pedagógicas das escolas, preferencialmente de forma transversal e integradora. A EA é praticamente excluída da BNCC, o que nos causa estranhamento, já que compreendemos como um campo de conhecimento em construção. (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018, p. 81).

Entretanto, compreende-se eu a Educação Ambiental está presente em habilidades como: *"Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas"* (BRASIL, 2018). Essa mesma habilidade se encontra no Referencial Curricular, sob a forma de três habilidades.

Ainda no ano de 2017, foi realizado o IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, em Camboriú – SC. Este Fórum aconteceu juntamente com o IV Encontro Catarinense de Educação Ambiental. O objetivo geral foi fortalecer a diversidade da Educação Ambiental brasileira, por meio da defesa dos direitos e conquistas alcançadas através das Políticas Públicas do campo socioambiental. Teve como tema gerador "Uma releitura crítica das políticas da educação ambiental brasileira: Repercussões da Política (PNEA) e Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)".

Das jornadas, mesas-redondas, palestras e debates que aconteceram neste evento, resultaram documentos reivindicatórios que reúnem o consenso dos mais de 1900 ambientalistas e educadores ambientais que lá estiveram. Dentre eles destacam-se: a carta das Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental – CIEA[14], que tem como objetivo mobilizar, sensibilizar e buscar o comprometimento dos diferentes entes, instituições e gestores responsáveis pela implementação das Políticas Públicas de

[14] Instrumentos legítimos para a implantação das Políticas e Programas de Educação Ambiental nos âmbitos Nacional e Estaduais.

Educação Ambiental; e a carta dos Grupos de Trabalho de Educação Ambiental – GTEAs[15], que solicita aos gestores públicos, ações efetivas e continuadas, a fim de fortalecer os grupos e possibilitar que cumpram seu papel no Estado de Santa Catarina. O Grupo de Pesquisa – CIPEA, além de outros educadores e educandos do PPGEA, participou deste evento, sendo que posteriormente, a PNEA foi discutida pelos Grupos de Pesquisa que constituem o programa, com encaminhamento de sugestões em relação ao conteúdo do documento. Apesar destes avanços, a Educação Ambiental ainda não se efetivou como uma Política Pública de caráter democrático:

> Considerando os aspectos mencionados, podemos inferir que, apesar da mobilização dos educadores ambientais e da aprovação da lei que define sua política nacional, a Educação Ambiental ainda não se consolidou em termos de política pública de caráter democrático, universal e includente, que, inclusive, justifica os recentes encaminhamentos em âmbito federal. (LOUREIRO, 2012a, p. 97).

A partir dessas políticas e ações, não se pode negar que houve avanços no que tange à institucionalização da política de Educação Ambiental no Brasil, porém esses avanços não são suficientes, ao se pensar na democratização dessa política e, mais que isso, como uma possibilidade de resistência e transformação da sociedade. Loureiro considera que:

> [...] a Educação Ambiental insere-se no bojo destas políticas e continua a ganhar espaço no cenário nacional, dado o seu papel estratégico de preparação das atuais e futuras gerações para o enfrentamento das questões socioambientais. Logo, questionamos como a Educação Ambiental dialoga com a função avaliação no ciclo de políticas públicas? Se, por um lado, é crescente e decisiva a contribuição da Educação Ambiental para a solução/minimização dos desafios socioambientais planetários, por outro, mostra-se imperativa a necessidade de julgar os efeitos das políticas, programas e projetos implantados. De que tipo de Educação Ambiental precisamos? Quais são os objetivos e resultados a serem realmente perseguidos? (LOUREIRO, 2012a, p. 115).

Infelizmente, a Educação Ambiental ganhava espaço no cenário nacional, mas atualmente outro cenário está se desenhando. A partir de 2019, com a posse do Governo Federal, Jair Bolsonaro (PSL), a questão ambiental, no Brasil, sofre retrocessos sem precedentes. Isso se evidencia por meio da extinção dos setores de Educação Ambiental dos Ministérios da Educação e Meio Ambiente, que constituíam o órgão gestor da PNEA, além de ações como a extinção das Secretarias de Mudanças no Clima, da

[15] Instrumentos legítimos para a implantação da Política e do Programa Estadual de Educação Ambiental no Estado de Santa Catarina, criados pela Resolução 001/2009 da CIEA/SC, com a finalidade de dar "apoio à implementação do Programa Estadual de Educação Ambiental – ProEEA/SC, a descentralização das ações de Educação Ambiental do Estado de Santa Catarina e para apoiar as ações regionais e locais de Educação Ambiental".

Articulação Institucional e da Cidadania Ambiental, a transferência da Agência Nacional das Águas, da Secretaria Nacional de Segurança Hídrica e do Conselho Nacional de Recursos Hídricos, o enfraquecimento e a perda de autonomia do IBAMA e do Instituto Chico Mendes da Conservação da Biodiversidade – ICMBio, o enfraquecimento de políticas indigenistas, a liberação acelerada de agrotóxicos, o esvaziamento de políticas de Segurança Alimentar, o desmonte do CONAMA, e outros órgãos colegiados. Apresenta-se um descaso por parte do Estado, que desconsidera anos de luta, trabalho e conquistas referentes a este tema. E na Espanha? Como se constituiu e está se constituindo este processo?

4.1.2 Educação Ambiental na Espanha

Para dar início à discussão sobre Educação Ambiental na Espanha, buscou-se as primeiras iniciativas e/ou discussões tecidas naquele contexto. Nesse sentido, Benayas, Gutiérrez e Hernandéz (2003, p. 35) salientam que, "En España, al igual que en otros muchos países, las primeras iniciativas en torno a la EA comenzaron a finales de los años 70 promovidas principalmente por grupos de educadores y colectivos ambientalistas".

Assim, a primeira reunião específica de Educação Ambiental, que aconteceu na Espanha, foi realizada na cidade de Sevilha, em outubro de 1979. Nesta reunião, tiveram conferências sobre a questão ambiental na formação de educadores. Este seminário, no qual participou um número reduzido de profissionais, principalmente da Universidade, surgiu como uma resposta nacional ao Congresso Intergovernamental de Tbilisi, realizado na Rússia (atual Geórgia), em 1977. Conforme Benayas, Gutiérrez e Hernandéz:

> Este evento, que no tuvo ninguna repercusión social de relevancia, se limitó a hacerse eco de los principios de la EA enunciados en la reunión internacional, y manifestar los numerosos obstáculos y dificultades a que se enfrentaba su aplicación en los distintos ámbitos educativos y ambientales del país. (BENAYAS; GUTIÉRREZ; HERNANDÉZ, 2003, p. 39).

Mayer (1998) enfatiza que nos anos oitenta, nascem e se desenvolvem propostas de Educação Ambiental, reconhecendo que os comportamentos são guiados muito mais pelas emoções e pelos valores que pelo conhecimento e, portanto, é necessário não apenas oferecer informações, mas também propor experiências que reconstruam a conexão entre homem e o meio ambiente. Assim, em 1984, em Barcelona, aconteceu a I Jornada Galega de Educação Ambiental, alicerçada na perspectiva conservacionista,

sendo constituída, também, por atividades pontuais, nas escolas. Foi a primeira ocasião em que se reuniram muitas pessoas que estavam trabalhando com a temática, porém, na sua maioria, com um perfil técnico. A partir disto, muitas foram as convocatórias de jornadas, reuniões e encontros especializados, em quase todas as Comunidades Autônomas Espanholas (BENAYAS; GUTIÉRREZ; HERNANDÉZ, 2003).

Em 1987 foi realizada, em Valsaín, a II Jornada Nacional de Educação Ambiental. Esta reunião serviu para verificar o grande dinamismo que a Educação Ambiental tinha experimentado na Espanha e, especialmente, para iniciar uma fase de maior maturidade. A partir desta reunião, e patrocinados pela Direção Geral de Meio Ambiente do Ministério de Obras Públicas e Urbanismo – MOPU foi realizado uma série de seminários permanentes que, por volta de cinco anos, trabalharam no aprofundamento de tópicos específicos. Os materiais produzidos por esses seminários se tornaram um importante ponto de referência conceitual. Estes estudos serviram de base de discussão para a III Jornada Nacional de Educação Ambiental, que foi realizada em dezembro de 1998, em Pamplona (BENAYAS; GUTIÉRREZ; HERNANDÉZ, 2003).

No âmbito mais acadêmico, quatro congressos foram realizados com a tentativa de uma projeção internacional. Os dois primeiros organizados pelo Instituto Universitário de Ciências Ambientais da Universidade Complutense, em Madrid, nos anos de 1988 e 1995, enquanto que os outros dois foram promovidos pela Universidade de Santiago de Compostela, em 1996, e pela Universidade de Salamanca, em 1997 (BENAYAS; GUTIÉRREZ; HERNANDÉZ, 2003). Sobre a discussão e o trabalho com a Educação Ambiental estarem mais atrelados ao meio acadêmico, Esteban Ibañez (2017, p. 225-226) problematiza: “[...] el principal reto de la EA en España sigue siendo a día de hoy, traspasar los límites de la escuela o lo instituto y alcanzar, de modo efectivo al resto de colectivos sociales [...]”.

Em 1990, a Espanha lançou a Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo – LOGSE, seguindo as recomendações da UNESCO – PNUMA, e adotando diretrizes para evitar que a Educação Ambiental não fosse trabalhada como uma disciplina, mas sim como um tema transversal do currículo (DUARTE, 2018). Esteban Ibañez (2017, p. 228) salienta que “La LOGSE establece que la EA debe ser uno de los principios educativos básicos que deben orientar toda la actividad educativa.” Sobre isso Benayas, Gutiérrez e Hernadéz (2003, p. 21) enfatizam que, atualmente, os programas

nos diferentes níveis educativos incluem o trabalho com temas ambientais, e explicam "En España, aunque con un cierto retraso, la EA se incorporó como materia transversal de los nuevos diseños curriculares elaborados a partir de la implantación de la reforma del sistema educativo." Mayer comenta que o fato de a Educação Ambiental ser aludida, nos documentos, a partir da transversalidade, contribuiu para o trabalho dos educadores:

> En todos los documentos internacionales, y también para la Unión Europea, la educación ambiental no se considera como una disciplina escolar autónoma sino como una enseñanza lo más interdisciplinar y transversal posible (Giolitto et al., 1997). Sin embargo, en los últimos diez años, educadores de todas las disciplinas, aunque en mayor medida enseñantes de disciplinas científicas, han decidido dedicar al medio ambiente y a la educación ambiental una parte de su labor didáctica. (MAYER, 1998, p. 217).

Seguindo com a trajetória da Educação Ambiental na Espanha, em 1995 foi criado pelo governo, o chamado "Organismo Autônomo Parques Nacionais" para tratar dos impactos ambientais. Esse órgão estava atrelado ao Ministério da Agricultura. Em 1996, finalmente, foi instituído o Ministério do Meio Ambiente.

Em seguida, ainda nos anos noventa, na Comunidade Autônoma de Galícia – uma das pioneiras no debate ambiental – como parte da Estratégia Galega de Educação Ambiental – EGEA, aprovada pelo Conselho Galego de Meio Ambiente, em 1999, surgem as primeiras experiências de Educação Ambiental, atreladas à escola, que eram conhecidas como escola de auditorias ambientais ou eco-auditorias. Sua finalidade era a inclusão da Educação Ambiental no currículo, baseando-se em estratégias metodológicas que pudesses satisfazer os critérios ambientais. Porém, por diversos motivos como, questões de planejamento; ausência de formação para e com os educadores; dificuldade de trabalho em grupo e de forma interdisciplinar, essas iniciativas não conseguiram se consolidar. Assim, a proposta das eco-auditorias foram transformadas no Programa "Agenda 21 Escolar" (Salort, 2016). É importante ressaltar que a EGEA foi pensada para o período de 2000-2006, porém não atingiu a sociedade de uma forma efetiva como era a proposta. Cartea e Santiago problematizam essa questão, por meio de uma pesquisa realizada:

> […] más del 50% de los ayuntamientos estudiados desconocían la EGEA, el documento que debería orientar en buena parte sus iniciativas educativo ambientales; mientras que otros sectores como empresas de Educación Ambiental o colectivos ecologistas, con porcentajes de conocimiento mayores (77,1% y 78,3%, respectivamente), no dejan de tener cifras relativamente bajas para actores que por su papel en la promoción de la Educación Ambiental, tendrían que conocerla en un mayor porcentaje. (CARTEA; SANTIAGO, 2010, p. 3).

Porém, a discussão sobre e o trabalho com a Educação Ambiental na Espanha começa a ganhar maior ênfase, em 1999, a partir da publicação do Livro Branco da Educação Ambiental, que se constituiu como uma estratégia nacional, por meio de uma ampla participação pública, impulsionada por um acordo entre os Governos Nacionais e as Comunidades Autônomas. Este documento é resultante de um estudo lançado pelo Ministério do Meio Ambiente Espanhol, incluindo tanto os objetivos e princípios básicos que orientam a Educação Ambiental, como os instrumentos disponíveis para este trabalho. O documento é produto de um trabalho coletivo, para o qual foram convidadas tanto as administrações públicas, como as associações, além de representantes de diferentes setores sociais, e profissionais de Educação Ambiental. Esteban Ibañez comenta que o Livro Branco potencializou a discussão e o trabalho com a Educação Ambiental, tanto na atuação administrativa como no sistema educativo:

> Está claro que el Libro Blanco surge como prescripción de que debe ser y atender la EA en España, y recopila las perspectivas de sindicatos, empresas, profesionales y expertos en la materia, que hacen del mismo un documento participativo y reflexivo para su uso y puesta en marcha de programas de EA. (ESTEBAN IBAÑEZ, 2017, p. 226-227).

Pela primeira vez na Espanha, foi construído um documento com a proposição de analisar e reunir informações da reflexão e da experiência de mais de 20 anos de trabalho em diferentes áreas. O Livro Branco propôs uma série de recomendações e ações para orientar a Educação Ambiental, distribuídas em cinco marcos de ação: a comunidade, a administração geral e regional, o sistema educacional, as empresas e os sindicatos, e a mídia. Este processo foi realizado abordando as recomendações do Capítulo 36 da Agenda 21 (FERNÁNDEZ; ORTEGA, 2006).

Posteriormente a isso, em abril de 2004, foi realizada uma reunião do Seminário Técnico sobre Estratégias de Educação Ambiental, em Barcelona. Essa reunião teve como objetivo, analisar as iniciativas que estavam acontecendo nas diferentes Comunidades Autônomas, sendo que foi detectada a necessidade de refletir sobre a evolução da Educação Ambiental, a partir da publicação do Livro Branco sobre Educação Ambiental na Espanha, em 1999 (FERNÁNDEZ; ORTEGA, 2006). Para exemplificar esse processo, o Centro Nacional de Educação Ambiental referencia uma citação do Livro Branco, a qual salienta a importância da reflexão sobre as ações:

> Una fundamental herramienta de trabajo en educación ambiental es la elaboración de información actualizada, fiable, contrastada, accesible, comprensible y utilizable, que sea puesta a disposición de todos aquellos

> grupos y personas implicadas, o sencillamente interesadas. (CENTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL, 2006, p. 5).

Outro marco na Educação Ambiental Galega foi a criação da Sociedade Galega de Educação Ambiental – SGEA, em maio de 2001. Foi necessário esperar mais de duas décadas desde as primeiras iniciativas identificadas neste campo educacional, para possibilitar a constituição de um coletivo com disposição para articular um projeto, envolvendo agentes, indivíduos e grupos que trabalham na e a partir da Galícia, para a implementação de respostas educacionais à crise ambiental. Entre as finalidades definidas naquela época, a SGEA optou por promover uma "Educação Ambiental de Qualidade que permitisse responder às necessidades de uma sociedade mais justa e responsável pelo meio ambiente", para promover "a pesquisa multidisciplinar em Educação Ambiental" e divulgar seus resultados e conclusões, além da "criação de fóruns para facilitar a troca de experiências e formação em Educação Ambiental" com outros parceiros sociais e institucionais (CARTEA; SANTIAGO, 2010). Sobre a constituição da SGEA, Cartea e Santiago explicam que se originou na década das estratégias da Educação Ambiental, etapa que teve como marco inicial, a publicação do Livro Branco:

> La SGEA, como buena parte del movimiento asociativo emergente de la Educación Ambiental en toda España, apareció en sintonía con la que puede caracterizarse como década de las estrategias de Educación Ambiental. El hito que marca el inicio de esta etapa es la publicación en 1999 del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España, impulsado por el Ministerio de Medio Ambiente del primer gobierno de José M. Aznar, que servirá de inspiración e impulso institucional para que el mosaico autonómico se vaya poblando de documentos estratégicos que intentan, a partir de un diagnóstico del estado de la Educación Ambiental en cada comunidad, establecer objetivos, principios y retos para su desarrollo a medio y largo plazo. (CARTEA; SANTIAGO, 2010).

Por meio da SGEA, foi concretizado o Projeto Fênix que, durante quatro anos, serviu de plataforma para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação no âmbito da Educação Ambiental Galega. Este projeto surgiu com o encerramento da EGEA, para dar conta de uma demanda que havia ficado descoberta pelas dificuldades apresentadas durante a execução daquela, e que, conforme avaliam Cartea e Santiago, esse processo (2010, p. 3) "[...] fue una oportunidad en gran medida desaprovechada para potenciar la Educación Ambiental como instrumento poderoso delante de los desafíos de la crisis ambiental y sus manifestaciones em Galicia."

Assim, a SGEA propôs ao responsável pelo Ministério do Meio Ambiente, a possibilidade de retomar o processo aberto com a EGEA, para dar um outro impulso. A

ideia principal do Projeto Fênix, não foi tanto para elaborar um novo documento estratégico – um novo produto semelhante ao que já existia –, mas, para a partir dele, gerar um processo diagnóstico do campo da Educação Ambiental, por meio de um método que permitiria combinar e estender ao longo do tempo, diferentes ações com dupla intenção: diagnosticar e dinamizar o setor (CARTEA; SANTIAGO, 2010). O projeto foi desenvolvido em dois períodos, sendo o primeiro de fevereiro de 2006 a novembro de 2007, e o segundo de janeiro de 2008 a dezembro de 2009. Cartea e Santiago comentam sobre os quatro anos de trabalho:

> El tiempo dirá si el trabajo realizado ha tenido la repercusión y el impacto deseable. No obstante, consideramos que se pusieron en marcha mecanismos y resortes que, con un poco más de tiempo y trabajo, pueden contribuir a la consolidación y la promoción de la Educación Ambiental en nuestra comunidad. (CARTEA; SANTIAGO, 2010, p. 10).

Cartea e Santiago (2010) enfatizam, ainda, que a SGEA vem atingindo cada vez mais força ao conseguir aglutinar um número crescente e, cada vez mais representante de atores e agentes da Educação Ambiental. Atualmente é uma das organizações no campo da Educação Ambiental com maior vitalidade do Estado, como referenciado pelo Centro Nacional de Educação Ambiental, pela sua participação ativa na criação da Federação de Entidades de Educação Ambiental, no ano 2008 – um projeto promovido em conjunto com entidades similares de outras comunidades.

Outra questão que merece destaque nos caminhos percorridos pela Educação Ambiental na Espanha, é que no ano de 2006, a LOGSE deu lugar a uma nova lei, Lei Orgânica de Educação – LOE, a qual suprimiu o termo "Educação Ambiental" da sua redação, por entender que esta já permeava todo o processo educativo, de forma transversal. Porém, a incorporação da Educação Ambiental no currículo ainda permanece sendo um desafio. O mesmo acontece no Brasil, com a BNCC. Neste documento, a palavra "Educação Ambiental" aparece uma única vez, na introdução do documento, sendo "apresentada como mais um dos temas contemporâneos que devem ser incorporados aos currículos e às propostas pedagógicas das escolas, de forma transversal e integradora" (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018, p. 81). Esteban Ibañez problematiza a LOE e menciona a Lei Orgânica para a Melhoria da Qualidade Educativa – LOMCE, que foi promulgada em 2013 e está em vigor atualmente:

> Hablamos que uno de los aspectos más relevantes es la inclusión de la asignatura Educación para la Ciudadanía, que resultó ser polémica y

> arbitraria. En la actualidad está en vigor la LOMCE, que no exenta de polémica en su entrada en vigor, es la marcará el devenir del tratamiento de la EA de ahora en adelante. Si bien, hemos hablado de la EA con la LOGSE, tratada como "eje transversal" y delegada en ocasiones a la voluntad de desarrollo del profesorado, con la LOMCE vislumbramos, con el paso de etapas escolares un mayor hincapié en el tratamiento de la EA. (ESTEBAN IBAÑEZ, 2017, p. 229).

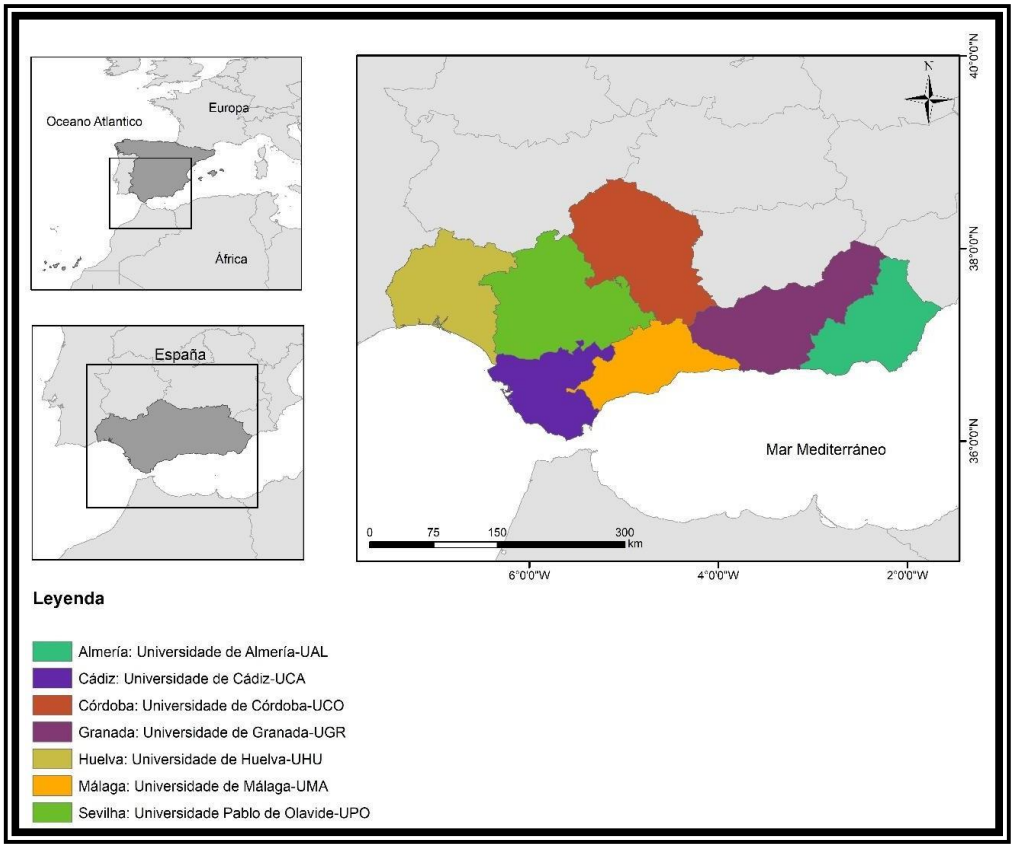
Outra referência da Educação Ambiental na Espanha é o programa de pós-graduação, que hoje é chamado de Mestrado Interuniversitário de Educação Ambiental. Este programa teve início no ano de 2008, e era intitulado como Mestrado em Educador(a) Ambiental. Atualmente, está sob coordenação da Profa. Dra. Macarena Esteban Ibañez, estudiosa do tema e coorientadora deste processo de doutorado sanduíche. No ano de 2018, a doutoranda teve a oportunidade de acompanhar semanalmente as aulas do mestrado, com o objetivo de compreender melhor a proposta e construir conhecimentos com os mestrandos deste programa de Educação Ambiental.

4.1.2.1 Mestrado Interuniversitário de Educação Ambiental

Como mencionado acima, o programa, com este nome "Mestrado de Educação Ambiental", constituído da forma que será apresentado, iniciou em novembro de 2018. As aulas acontecem concentradas em três dias da semana, com uma carga horária de quatro horas/dia. O Mestrado contém 60 créditos e é ofertado na modalidade semipresencial, sendo que a UPO oferece 10 vagas anuais.

Foi a primeira edição do Mestrado Interuniversitário oficial com estas características, adaptado ao Espaço Europeu do Ensino Superior. Inicialmente, foi coordenado pela Universidade de Cádiz – UCA, sendo que contribuiam na organização, também, a Universidade de Almería – UAL, a Universidade de Córdoba – UCO, a Universidade de Granada – UGR, a Universidade de Huelva – UHU, a Universidade de Málaga – UMA, e a Universidade Pablo de Olavide – UPO. O mapa a seguir mostra a localização das Universidades que oferem o Mestrado Interuniversitário de Educação Ambiental.

Figura 1: Mapa dos municípios em que se localizam as Universidades que oferecem o Mestrado Interuniversitário de Educação Ambiental.



Fonte: Carlos Vinícius da Cruz Weis (2019).

O programa é constituído por professores de todas as Universidades andaluzas e de várias Instituições Espanholas, tais como: Euclides Enseñanza, Ayuntamiento de Dos Hermanas, Fundación San Jorge – Colegio San Vicente de Paul. O Mestrado de Educação Ambiental é o programa oficial de pós-graduação que vem para substituir o Mestrado em Educador(a) Ambiental, que foi um projeto consolidado no sistema universitário espanhol. A 7ª edição do mesmo foi desenvolvida em 2015-2016, sendo que, nos últimos anos, mais de 250 alunos foram capacitados como educadores ambientais com Mestrado. O Ministério do Meio Ambiente da Junta de Andaluzia colaborou amplamente com este Mestrado, apoiando na realização de diversas atividades acadêmicas e na realização de seminários teóricos e práticos em equipamentos de Educação Ambiental da Comunidade Autónoma (UNIVERSIDADE PABLO DE OLAVIDE, 2019).

A implementação deste Mestrado de Educacão Ambiental dependeu muito da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, com a utilização de

plataformas virtuais para apoiar o desenvolvimento de aulas teóricas e práticas, e também de uma ferramenta virtual para tele-ensino que conectava os diferentes locais, propiciando a participação simultânea dos professores e alunos no desenvolvimento das aulas (UNIVERSIDADE PABLO DE OLAVIDE, 2019).

O Programa tem dois itinerários ou orientações: um profissional, destinado à formação de profissionais no nível de Mestrado em Educação Ambiental, e outro pesquisador, para formação de pesquisadores nessa área de conhecimento interdisciplinar. Os estudantes necessitam completar um total de 60 créditos por meio do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos – ECTS, dos quais a terceira parte se constitui de natureza prática. Para a realização das práticas, contam com a colaboração de vários centros de Educação Ambiental em cada uma das diferentes províncias da Andaluzia (UNIVERSIDADE PABLO DE OLAVIDE, 2019).

Apesar de toda esta trajetória acadêmica da Educação Ambiental no sentido de se consolidar como um tema transversal no processo educativo, Benayas, Gutiérrez e Hernandéz enfatizam que os Movimentos Sociais, como são chamados no Brasil, são os principais atores sociais na defesa e divulgação desta temática:

> Los colectivos ambientalistas y ecologistas - denominados en la actualidad con el término más aséptico y frío de Ongs - han desempeñado en las dos últimas décadas un papel protagonista en la sensibilización y concienciación ambiental de la sociedad española. Aún en la actualidad siguen siendo los colectivos más activos en esta temática al ser los responsables del 73% de las acciones de defensa ambiental que aparecen recogidas por los medios de comunicación. (BENAYAS; GUTIÉRREZ; HERNANDÉZ, 2003, p.76).

Desta forma, percebe-se que os debates sobre Educação Ambiental, tanto no Brasil quanto na Espanha, têm surgido a partir da emergência de uma crise social, que vem se acentuando na sociedade e, consequentemente, preocupando e instigando parte da Sociedade Civil e os Movimentos Sociais que acreditam e lutam por um outro modelo de sociedade, fundamentado nos princípios da Educação Ambiental Crítica e Transformadora. É nesse sentido de preocupação e comprometimento, que se apresenta a seguir a perspectiva de Educação Ambiental em que esta pesquisa está embasada.

4.2 A partir de que perspectiva de Educação Ambiental se embasa esta pesquisa?

Para iniciar esta discussão, é importante reforçar porque e como a Educação Ambiental vem sendo pautada pelo Estado e pela Sociedade Civil. Lima, ao definir

Educação Ambiental, destaca que é um campo social que vem se constituindo para responder a um conjunto de problemas da sociedade:

> A Educação Ambiental é um campo de atividade e de saber constituído, mundial e nacionalmente, nas últimas décadas do século XX, com o objetivo de responder a um conjunto de problemas manifestos nas relações que envolviam a sociedade, a educação e o meio ambiente. Seu rápido crescimento e institucionalização desencadearam uma multiplicidade de ações, debates e reflexões interessados em compreender os significados, as especificidades e o potencial desse novo campo social. (LIMA, 2011, p. 19).

Para contribuir com a discussão sobre perspectivas de Educação Ambiental, traz-se Layrargues (2014), o qual considera que existem, atualmente, três macrotendências como modelos político-pedagógicos para aquela: a conservacionista, a pragmática e a crítica. A primeira referencia-se pelos princípios da ecologia, alicerçada na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança do comportamento individual em relação ao ambiente. Essa macrotendência vincula a Educação Ambiental ao viés ecológico, apresentando um potencial limitado de luta pela transformação social, por estar distanciada da dinâmica social e política e de seus respectivos conflitos. Não questiona a estrutura social vigente em sua totalidade, apenas pleiteia reformas setoriais.

A macrotendência pragmática se caracteriza por priorizar a lógica do mercado sobre as outras esferas sociais, agindo como um mecanismo de compensação para corrigir as "imperfeições" do sistema produtivo, que é baseado no consumismo, na obsolescência planejada e na descartabilidade dos bens de consumo, deixando à margem a questão da distribuição desigual dos custos e benefícios dos processos de desenvolvimento. Resultam na promoção de reformas setoriais na sociedade, sem questionar seus fundamentos, inclusive aqueles responsáveis pela própria crise ambiental. Assim, essa macrotendência de Educação Ambiental representa uma forma de ajustamento ao contexto neoliberal de redução do Estado, que afeta o conjunto das Políticas Públicas, entre as quais figuram as políticas ambientais.

Conforme Layrargues (2014, p. 32), as macrotendências conservacionista e pragmática "[...] representam duas tendências e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que foi se ajustando às injunções econômicas e políticas do momento até ganhar essa face modernizada, neoliberal [...] que hoje as caracterizam".

Já a macrotendência crítica apoia-se na reflexão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental.

Contextualiza e politiza o debate ambiental, problematizando as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade. Essa macrotendência é permeada por um forte viés sociológico e político da Educação Ambiental, e em decorrência dessa perspectiva, conceitos como: Participação, Transformação Social, entre outros, constituem o debate. As dimensões política e social da educação e da vida humana são fundamentais para a compreensão da macrotendência crítica, mas elas não existem separadas da existência dos indivíduos, de seus valores, crenças e subjetividades.

Tendo em vista as diversas perspectivas acima conceituadas, é importante ressaltar que não se pode cair na ingenuidade de pensar que somente grupos comprometidos com outro modelo de sociedade discutem Educação Ambiental. Pelo contrário, o tema está sendo propagado por diversos grupos e setores da sociedade que possuem um interesse, na maioria das vezes, financeiro e que exaltam as ações relacionadas ao tema de uma maneira brilhante e convincente, em seus discursos. Falar em Educação Ambiental se tornou conveniente, ou seja, o tema é "politicamente correto", ou ainda, atraente, quando pode ser usado como instrumento de controle e de ascensão econômica. Nesse sentido, Netto e Braz trazem uma contribuição importante de Marx, quando falam sobre a economia política:

> A crítica da Economia Política clássica realizada por Marx possibilitou o conhecimento teórico da estrutura e da dinâmica econômicas da sociedade burguesa. A análise das leis de movimento do capital e as descobertas marxianas operadas na segunda metade do século XIX continuam válidas até hoje porquanto, corridos cento e cinquenta anos, a nossa sociedade permanece subordinada aos ditames do capital. (NETTO; BRAZ, 2012, p. 37).

Dialogando com os autores acima, compreende-se que a base da atividade econômica é o trabalho, que é exaltado em detrimento dos trabalhadores. As grandes empresas divulgam incessantemente que a Educação Ambiental está presente nos seus projetos, sendo que, em muitos casos, o que desenvolvem são ações pontuais relacionadas ao meio ambiente, com visões lineares e reducionistas sobre a questão ambiental, como condicionante para a aprovação e liberação do empreendimento, geralmente objetivando somente o benefício próprio e desconsiderando a totalidade.

Tais ações pautadas pelas perspectivas conservacionista e naturalista[16] mostram-se insignificantes ao se considerar o modelo globalizante em que as mesmas estão inseridas, e nos danos causados aos trabalhadores, ao meio ambiente e à sociedade. Porém, sabe-se que não é apenas o conceito da expressão "Educação Ambiental" que é diferentemente concebido por essa parcela da população. A discussão vai muito além disso, ou seja, são os alicerces da sociedade capitalista que condicionam a escolha por essa concepção, pois é viável para manter o *status quo* do sistema. Tonet problematiza que:

> [...] é na sociabilidade capitalista que o estranhamento ganha a sua forma mais acabada, pois ali o conjunto do processo, incluindo o produtor, o processo de trabalho e o próprio produto, se torna uma realidade estranha, poderosa e hostil, que se opõe a uma construção autenticamente humana dos indivíduos. Deste modo, a construção de uma forma de sociabilidade que abra, para todos a possibilidade de uma vida cheia de sentido, implica, necessariamente, como horizonte, a superação do capital. (TONET, 2012, p. 21).

Em diálogo com Tonet, compreende-se que a Educação Ambiental Crítica e Transformadora é um campo de saber que potencializa o rompimento da lógica capitalista. Sauvé (2005) salienta que esta perspectiva é embasada pela análise das dinâmicas sociais e pelas problemáticas ambientais, assumindo uma postura crítica permeada pelo componente político e apontando para a transformação social. Sauvé (2005, p. 31) afirma que não se trata de uma crítica estéril: "Trata-se de uma postura corajosa, porque ela começa primeiro por confrontar a si mesma ([...] a coerência de seu próprio atuar) e porque ela implica o questionamento [...] das correntes dominantes". Desta forma, entende-se que não são ações isoladas ou atos individuais que farão com que a Educação Ambiental seja trabalhada, de forma a promover a emancipação social, mas "faz todo o sentido falar em emancipação enquanto horizonte de luta e parte dos movimentos de resistência e transformação" (LOUREIRO, 2019, p. 34). Loureiro contribui mais com essa discussão, alertando que:

> O processo emancipatório almeja, portanto, a construção de uma nova sociedade e organização social na qual os limites que se objetivam na política, na educação, nas instituições e nas relações econômicas possam ser superados democraticamente. Processo que visa garantir aos diferentes agentes sociais efetivas condições de participar e decidir, sob relações de produção que permitam a justa distribuição do que é socialmente criado (alimentos, remédios, roupas, utensílios para proteção, educação, arte,

[16] Esta perspectiva é centrada na relação com a natureza. O enfoque educativo pode ser cognitivo (aprender com coisas sobre a natureza), experiencial (ver na natureza e aprender com ela), afetivo, espiritual ou artístico (associando a criatividade humana à da natureza) (SAUVÉ, 2005).

> ciência, etc.) para que nossa espécie alcance novos modos de viver e se realizar na natureza e não "contra a natureza". (LOUREIRO, 2007, p. 160).

Assim, se faz necessária uma mudança no sistema que, além da Educação Ambiental, usa muitas outras ferramentas que ganham corpo nas discussões a favor da manutenção do seu *status quo*. Sobre isso, Loureiro enfatiza:

> Não cabe mais em Educação Ambiental descontextualizar os temas e se acreditar ingenuamente que é possível reverter esse quadro apenas com a diminuição *per capita* do consumo ou com mudanças de hábitos familiares e comunitários, colocando a responsabilidade no indivíduo e eximindo de responsabilidade a estrutura social e o modo de produção. (LOUREIRO, 2012a, p. 61).

As ferramentas e estratégias utilizadas historicamente, na sociedade, priorizaram o econômico em detrimento ao ambiental, social, cultural. As práticas econômicas da sociedade globalizada como, por exemplo, os usos abusivos dos recursos naturais não renováveis, têm ameaçado bruscamente o meio ambiente. É necessário um enfrentamento no sentido de romper com estas práticas, conforme ressalta Tsé-Tung (2009, p. 34) "A filosofia marxista sustenta que a questão mais importante não é compreender as leis do mundo objetivo e poder, por isso, explicá-lo, mas sim utilizar o conhecimento dessas leis para transformar ativamente o mundo." Nesse sentido, Marx elucida que, através do trabalho as pessoas se relacionam com a natureza não humanizada, transformando-a:

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põem em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 2004, p. 36).

Assim sendo, o homem transforma a natureza a partir das suas necessidades, sendo esta relação condicionada pelo sistema vigente e, consequentemente, pelo modo de produção. Por isso, entende-se que a Educação Ambiental tem um papel importante no sentido de discutir e repensar outro paradigma de desenvolvimento, que para Mészáros:

> Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar 'completamente as condições da sua existência industrial e política, e, consequentemente, *toda a sua maneira de ser.*' (MÉSZÁROS, 2008, p. 59, grifo do autor).

Tendo em vista a reflexão acima, bem como a realidade da sociedade, torna-se cada vez mais evidente a importância da Educação Ambiental Crítica e Transformadora, cuja complexidade requer um trabalho comprometido, baseado na *práxis,* que considere as diversas dimensões como: social, política, econômica, ética, estética, pedagógica e cultural. Neste sentido, propor uma Educação Ambiental alicerçada na *práxis* significa trabalhar com o conflito, com a contradição, com a realidade, agindo para transformar. Loureiro compreende a *práxis* como atividade transformadora, que trabalha a partir da realidade cotidiana, visando à superação das relações de dominação. Ele diz que:

> [...] a práxis é a atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, modificando a realidade objetiva e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo autoquestionamento, remetendo a teoria à prática. [...] Portanto a práxis (revolucionária) é a atividade que pressupõe sujeito livre e consciente e na qual não ocorre a dicotomia teoria e prática nem a supremacia de um dos polos sobre o outro. (LOUREIRO, 2012a, p. 144).

Esta concepção pressupõe que a teoria e a prática sejam uma possibilidade para promover a transformação. Sánchez Vázquez (2007, p. 29) endossa que: "A relação entre teoria e prática é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia de ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente". Complementando, Sánchez Vázquez (2007, p. 117) afirma: "A práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático". A *práxis* educativa deve fornecer condições para a ação transformadora, trabalhando a partir da realidade e visando outro modelo de sociedade, conforme salienta Kosik:

> O sistema é descrito na sua totalidade e concreticidade quanto se descobrem as leis imanentes do seu movimento e da sua destruição. O *conhecimento ou a tomada de consciência* da natureza do próprio sistema, como sistema de exploração, são a *conditio sine qua non* para que a odisseia da forma histórica da práxis chegue a termo na práxis revolucionária. (KOSIK, 2010, p.185-186, grifo do autor).

Assim, para Kosik, a *práxis* é considerada como atividade que se produz e se reproduz historicamente, constituindo a dialética do homem e do mundo e do produto e da produtividade. Dessa forma, a *práxis* não pode ser concebida somente como teoria, conforme explica Sánchez Vázquez:

> [...] a atividade teórica por si só não é práxis, afirma-se, também, que enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico não se transita dela a práxis e, portanto, esta é de certa forma negada. Temos, assim, uma

> contraposição entre teoria e prática que tem sua raiz no fato de que a primeira, em si, não é prática, isto é, não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real. Para produzi-la, não basta desenvolver uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente. Ou seja, não se trata de pensar um fato e sim, de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 239).

Entende-se que a educação e o trabalho têm um papel fundamental, porém não significa que por si só transformarão a realidade, pois a transformação depende de mudanças recíprocas, simultâneas no conjunto que forma o todo da sociedade. Nesse sentido, Schlesener, Masson e Subtil (2016, p. 38) enfatizam que "[...] compreender a educação e o trabalho em sua essência, é importante para que se tenha clareza dos limites e possibilidades de cada um no processo de transformação radical da sociedade, bem como as suas mudanças históricas nas diferentes sociedades de classe". Assim, acredita-se que essas mudanças podem e devem ser impulsionadas, também, pelas Instituições de Ensino Superior, a partir da resistência e do questionamento do que o sistema hegemônico "oferece", conforme salienta Rodrigues:

> A norma republicana sobre a educação ambiental não vai definir as ações a serem desenvolvidas em cada nível escolar e em cada unidade educacional. Seu propósito é estabelecer os princípios, as diretrizes e os objetivos a serem alcançados, visto que as ações que constituirão a política de educação ambiental será fruto da participação de todos os segmentos educacionais existentes numa sociedade republicana. [...] A educação ambiental republicana a ser desenvolvida em todas as esferas da Federação Brasileira está desafiada a estudar e questionar essa tradição. (RODRIGUES, 2016, p. 234-235).

E, esse conjunto de segmentos educacionais envolve relações que são constituídas a partir da estrutura da sociedade, conforme Loureiro, Layrargues e Castro abordam:

> [...] as relações sociais envolvem não só interação entre indivíduos, grupos ou classes, mas compreendem as relações desses com a natureza. Logo, pensar a transformação da natureza implica refletir acerca da transformação do indivíduo, sendo esta mudança constituída em cada fase da existência social. O modo como nos inserimos em um ambiente é essencialmente um conjunto de relações sociais, portanto, uma alteração radical nestas relações depende de uma mudança estrutural da sociedade em questão. (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2010, p. 16).

Para isto, é essencial que a Sociedade Civil organizada, os Movimentos Sociais, as Instituições de Ensino trabalhem esse tema com responsabilidade e compromisso, levando em consideração que a educação é essencial na formação do cidadão, na forma como endossa Freire:

> Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 67).

Assim sendo, é importante a intervenção dos Movimentos Sociais contra-hegemônicos, que expressam propostas alternativas de contraponto ao sistema atual. Teodoro e Jezine destacam que os Movimentos Sociais em educação são um espaço importante de socialização, diálogo e articulação:

> Constituem um espaço alternativo de proposição às políticas neoliberais que concebem a educação na perspectiva metodológica. Fundamentados em uma concepção ampla de educação, que remete a um entendimento não restrito a ambientes formais de formação de sujeitos [...]. (TEODORO; JEZINE, 2011, p. 78-79).

Nesta perspectiva, considera-se que propor um projeto contra-hegemônico é papel fundamental não somente dos Movimentos Sociais em Educação, mas também de Movimentos Sociais de outras categorias, constituídos por atores sociais comprometidos com as classes sociais marginalizadas. E, a Educação Ambiental deve ser um dos potenciais para este "enfrentamento". Desta forma, é necessário que se pense a Educação Ambiental como *práxis*, levando em conta diversas dimensões que apontem para uma mudança social. Dialogando com esta concepção, Loureiro afirma que:

> [...] a Educação Ambiental só apresentará resultados coerentes se incorporar em seu fazer cotidiano a completa contextualização da complexidade ambiental. Para isso, é imperativo o envolvimento das dimensões social, econômica, política, ideológica, cultural e ecológica do problema ambiental, em suas conexões territoriais e geopolíticas, promovendo leituras relacionadas e dialéticas da realidade, provocando não apenas as mudanças culturais que possam conduzir à ética ambiental, mas também as mudanças sociais necessárias para a construção de uma sociedade ecologicamente prudente e socialmente justa. (LOUREIRO, 2012a, p. 18).

Para que essas transformações ocorram, entende-se que a Educação Ambiental precisa ser trabalhada nos espaços formais e não formais, conforme endossa a Constituição Brasileira de 1988 (2013, p. 36), no Título VIII, Capítulo VI – Do Meio Ambiente, Artigo 225, Parágrafo 1º, ressaltando que incumbe ao poder público, "promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente". Somando a esse, o ProNEA, entre suas diretrizes, cita a transversalidade e interdisciplinaridade, a democracia e participação social e evidencia entre as linhas de ação e estratégias: formação continuada de educadores, educadoras, gestores e gestoras ambientais no âmbito formal e não formal;

e, inclusão da Educação Ambiental nas Instituições de Ensino. A partir destas Políticas Públicas e da pesquisa realizada, questiona-se: Como a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior potencializam a formação de educadores na Educação Ambiental Crítica e Transformadora?

Entende-se que se tudo fosse Educação Ambiental, esta não existiria ou se senso-comunizaria como toda e qualquer teoria e prática. Para tanto, aquela é compreendida como uma possibilidade de superação ao sistema capitalista. A Educação Ambiental, nesta perspectiva transformadora, instrumentaliza os seres humanos para construir uma leitura crítica de mundo, alicerçada na participação, no diálogo, no comprometimento, na criticidade, e principalmente na ação. Segundo Jacobi (2005), a participação constitui-se como um eixo estruturante das práticas de Educação Ambiental, representando um instrumento essencial para a transformação das relações entre sociedade e ambiente. Freire (1982, p. 43) complementa, enfatizando a importância do diálogo para a transformação: "O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos".

Assim sendo, a Educação Ambiental não pode ser considerada apenas como uma teoria, um discurso, ou algo pronto. Também não deve ser discutida somente por conveniência, dando visibilidade para meras ações isoladas, consideradas por alguns, por interesse e não por desconhecimento, como Educação Ambiental, pois não existe neutralidade em discursos e ações, estando esses revestidos ou mascarados por ideologias políticas (FREIRE, 1996). Ideologias essas em que o ter se sobrepõe ao ser, conforme salienta Freire (2014, p. 63): "O dinheiro é a medida para todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isto é que, para os opressores, o que vale é ter mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos [...]". Loureiro pondera que a Educação Ambiental não atua apenas no plano de ideias e na transmissão de informações, mas deve ser caracterizada pela ação com conhecimento e pelo compromisso com o outro:

> A Educação Ambiental promove a conscientização e esta se dá na relação entre o "eu" e o "outro", pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente. A ação conscientizadora é mútua, envolve capacidade crítica, diálogo, a assimilação de diferentes saberes, e a transformação ativa da realidade e das condições de vida. (LOUREIRO, 2012a, p. 34).

Neste movimento, compreende-se que enquanto Movimento Social, a Agricultura Familiar, que é parte do fenômeno desta pesquisa, constitui-se num *locus* importante para promover discussões e ações de Educação Ambiental. Vindo ao encontro desta compreensão, a Tese do II Congresso da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul, ao comparar os dois modelos de sociedade, salienta a importância da Agricultura Familiar para se pensar outro modelo de desenvolvimento:

> Como todo campo político de disputa de forças sociais, esses caminhos envolvem uma série de questionamentos e contradições, fruto de um antagonismo de sujeitos sociais portadores de visões de mundo e de projetos de sociedade que se diferenciam em relação às perspectivas de desenvolvimento e de construção de sociedade que lhes são implícitas. De um lado, verifica-se a tendência hegemônica dos capitais financeiro, agrário, industrial e comercial, expressa no chamado "agronegócio" e, de outro, a tendência que busca construir um movimento de contra-hegemonia social, fundadas nas formas familiares e comunitárias de reprodução da vida nas áreas rurais. Entretanto, esses dois modelos mais abrangentes não devem ser vistos de forma estática e linear, na medida em que há interposições que tornam a realidade ainda mais complexa: de um lado, podem ser encontrados agricultores(as) familiares que desenvolvem técnicas de produção orgânica [...] e, de outro, agricultores empresariais que degradam recursos naturais ou que desenvolvem atividades especializadas voltadas para a exportação. (FETRAF-SUL/CUT, 2007a, p. 41).

O atual padrão de desenvolvimento vem se demonstrando insustentável, colocando à sociedade a iminente questão de construir outro padrão de relacionamento entre os seres humanos e com a natureza não humanizada. Neste sentido, acredita-se que a Agricultura Familiar é um ator importante na construção de um modelo contra-hegemônico, pois, além de trabalhar de forma familiar e comunitária, a partir de técnicas de produção que levem em consideração o Meio Ambiente, organiza-se, mobiliza-se e luta, por meio de Movimentos Sociais, pela construção de outro modelo de sociedade, que vise à superação das desigualdades sociais. Porém, para isso, tem um grande desafio que é superar os impactos da Revolução Verde, conforme problematiza a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul, em um dos livros do Projeto Terra Solidária:

> Durante o século XX, o modelo de produção da Revolução Verde aumentou muito a produção de alimentos a nível mundial. Esse aumento teve como base os avanços científicos e as inovações tecnológicas, incluindo o desenvolvimento de novas variedades de plantas, o uso de fertilizantes e agrotóxicos, e o crescimento de infraestrutura de irrigação. Mas esse aumento na produção trouxe consigo o desgaste dos recursos naturais dos quais a agricultura depende: o solo, as reservas de água e a diversidade genética natural. Além disso, criou a dependência na produção de alimentos, de combustíveis fósseis não renováveis (derivados de petróleo) e retiraram o controle da produção daqueles que têm as condições de serem os guardiões da terra agricultável, os agricultores familiares. Produzir alimentos de forma

> sustentável é o grande desafio da agricultura. A Agricultura sustentável é alcançada com práticas agrícolas alternativas orientadas pelo conhecimento dos processos ecológicos e pelas relações que os homens estabelecem com a natureza. (FETRAF-SUL/CUT, 2006).

Tedesco (2001, p. 327) complementa, ressaltando que a Revolução Agrícola, com a proposta da modernização conservadora "[...] só veio acentuar os problemas relativos à degradação do meio ambiente, além de contribuir para uma crescente polarização social e uma distribuição de renda ainda mais desigual no meio rural [...]". Vindo ao encontro dessa discussão, é importante destacar que o uso de agrotóxicos tem aumentado significativamente nos últimos quatro anos, mas em 2019 os dados são ainda mais assustadores, sendo que somente nesse ano, foram liberados 382 novos produtos. A situação preocupa as pessoas comprometidas com o Meio Ambiente e a sociedade, porém a ministra Tereza Cristina, a qual assumiu a pasta em 2019, salienta que não tem nenhuma insegurança na liberação destes agrotóxicos. Esses fatos remetem para a discussão do uso do trabalho como fator de alienação, conforme enfatizam Schlesener, Masson e Subtil:

> A partir da divisão e da separação entre concepção e execução do trabalho, os meios de produção foram apropriados pelos interesses do capital. A divisão do trabalho é um ponto fundamental para a compreensão da alienação, pois fundamenta e condiciona este fenômeno social concreto a partir da separação do trabalho intelectual do manual. (SCHLESENER; MASSON; SUBTIL, 2016, p. 249-250).

Desta forma, entende-se que a alienação não se apresenta apenas no trabalho, mas também nas relações sociais, através da divisão de classes. Freire (2014, p. 46) enfatiza que a alienação é a imposição de uma consciência a outra e que, para superá-la "Implica o reconhecimento crítico, a "razão" desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure outra, que possibilite aquela busca do ser mais".

Assim, a Educação Ambiental é importante, também, no sentido de contribuir para promover a reestruturação política e econômica da sociedade, na perspectiva de fortalecer os diversos segmentos e atores sociais (comprometidos com outro modelo de sociedade), para a superação do sistema que está posto. A Educação Ambiental em que se aposta tem como objetivo, a formação de sujeitos situados e críticos, identificados com sua realidade e que reflitam sobre suas práticas em relação aos conhecimentos socialmente construídos, tendo relação permanente e coerente entre teoria e prática, ou

seja, a *práxis*. Mészáros problematiza a essa mudança de modelo de desenvolvimento, dizendo que:

> Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

Neste sentido, considera-se importante a categoria lugar para o processo de constituição de atores sociais críticos, que representam a capacidade de explicar os problemas e elaborar planos para enfrentá-los (RUSCHEINSKY, 2007). Referenciando, novamente a Agricultura Familiar enquanto lugar, Cousin (2010, p. 91) atenta que "[...] o tradicional não é sinônimo de atraso, mas sim de identidade." E, complementa que é importante "[...] elevar e resgatar a cultura (valores) de populações que perderam parte de suas culturas e de seus conhecimentos tradicionais para que estes não sejam seduzidos pelo padrão de consumo de outras civilizações". Promover debates que instiguem a compreensão do papel do lugar na conjuntura sócio-espacial na atualidade, pode instrumentalizar os atores sociais para compreender quais são os elementos impostos pelo modelo de sociedade dominante que rompem e fragilizam as relações de pertencimento. Santos (2006, p. 56) salienta que o lugar é determinante para compreender os diversos tipos de relações e agir para transformar, exercendo um papel revelador sobre o mundo: "Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro".

Relph ressalta a importância de entender o lugar criticamente, para possibilitar a ação transformadora:

> É fundamental abordar lugar criticamente. Esforços bem-intencionados para resistir às mudanças impostas e promover o que é local pode facilmente transformar-se em formas de exclusão e opressão. Porém, é igualmente importante compreender que é por meio de lugares que indivíduos e sociedades se relacionam com o mundo, e que essa relação tem potencial para ser ao mesmo tempo profundamente responsável e transformadora. (RELPH, 2012, p. 27).

O lugar é a referência da ação humana, pois é nele que experiencia-se a vida, a existência. E constitui-se num elemento que compõem o espaço geográfico, sendo historicamente construído, a partir das relações que os seres humanos estabelecem consigo, com os outros e com o mundo. Na obra "Educação como Prática da Liberdade", Freire aponta duas perspectivas do relacionar-se e estar no mundo,

explicitando aquelas, por meio dos conceitos de integração e de acomodação ou ajustamento. Acrescenta, ainda, que os seres humanos são *situados e datados*, que temporalizados e historicizados, desenvolvem-se como sujeito, e não como objeto:

> A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na expressão de Marcel, um ser "situado e datado". Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua "destemporalização". Na sua acomodação. No seu ajustamento. (FREIRE, 2009, p. 50).

Nesse sentido, o atual contexto da Agricultura Familiar evidencia-se como um campo profícuo para promover esse debate, pois se apresenta como um lugar constituído por seres humanos situados e datados, desacomodados e protagonizadores na luta, sendo movidos pelos sentimentos de dominação e de resistência. Segundo Berdoulay e Entrikin (2012, p. 108), "O sujeito e lugar são, cada um, constitutivos do outro".

Um dos grandes desafios da Educação Ambiental é ser, de fato, uma educação política que pense a partir dos lugares e de suas relações, como proceder diante dos conflitos, considerando a sociedade em sua totalidade e buscando a superação dos mecanismos de controle e dominação do sistema capitalista. Tudo isso entende o homem como parte da natureza, conforme salienta Marx (2010, p. 84): "Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza". Loureiro contribui nesta discussão, dizendo que a totalidade busca a complexidade na ação que será sempre parcial e particular, porém historicamente condicionada:

> Como princípio metodológico, não significa um estudo da totalidade da realidade (uma vez que a realidade é inesgotável), o que seria uma premissa totalitária, mas a compreensão racional da realidade como um todo estruturado no qual não se pode entender um aspecto sem relacioná-lo com o conjunto. [...] Significa racionalmente compreender que o singular ganha sentido em suas relações (totalizações) e que o todo é mais que a soma de singularidades, num movimento de mútua constituição que envolve não só o objetivo, o teórico, o coletivo e o racional imediato, mas o subjetivo, o indivíduo, o espiritual e o intuitivo. Como categoria metodológica, significa integrar dialeticamente teoria e prática, consciência e ser, matéria e ideia no processo histórico. (LOUREIRO, 2012a, p. 140-141).

Compreende-se que totalidade significa levar em consideração as relações que constituem o ser humano, que tem e pertence a uma história, que se relaciona com

outros sujeitos que também fazem parte dessa história. Para ter elementos concretos e mais próximos da veracidade, o fenômeno deve ser analisado, considerando o contexto em que está inserido, ou seja, sua totalidade. É importante enfatizar que isso não nega a individualidade do fenômeno, porém, não o isola do mundo, considerando o sistema capitalista e, consequentemente, o modelo de educação e os modelos de produção vigentes que necessariamente estão inter-conectados. Considerando as relações que constituem o ser humano, entende-se relevante a discussão de alguns temas que perpassam esta pesquisa: Agricultura Familiar no contexto da Educação Ambiental, Formação de Educadores Ambientais e Movimentos Sociais. Essa problematização será feita no próximo capítulo, por meio do Estado da Questão.

5 ESTADO DA QUESTÃO

Fundamentando-se no princípio de que para realizar uma pesquisa é necessário estudo e aprofundamento de referenciais teóricos que contribuam com aquela, o Grupo de Estudos Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente – CIPEA, juntamente com o Grupo de Pesquisa Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciência e Matemática – CEAMECIM, debateu, aprofundou e compreendeu o Estado da Questão como outra forma de estudo dos trabalhos e pesquisas que têm relação com o fenômeno pesquisado. Sobre essa discussão, Rodrigues afirma que:

> Andar pelas veredas da pesquisa é, de certo modo, incursionar em uma viagem por caminhos percorridos por outros investigadores que se aventuraram em compreender temas ou objetos de determinados campos da Ciência. De certo, não se inicia uma pesquisa desde o nada, principalmente, nos dias de hoje, em que o conhecimento científico avança de forma célere e se acumula cada vez mais [...]. (RODRIGUES, 2006, p. 39).

Partindo da base teórica que fundamenta esta pesquisa, trabalhou-se com os temas Formação de Educadores Ambientais e Movimentos Sociais, a partir do Estado da Questão, fazendo um diálogo com autores que fundamentam esta pesquisa. O Estado da Questão se propõe a mapear ou fazer um levantamento sobre a produção acadêmica em determinado campo do conhecimento. Nóbrega-Therrien e Therrien enfatizam que:

> [...] o *estado da questão* transborda de certo modo, os limites de uma revisão de literatura centrada mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias. A concepção proposta requer uma compreensão ampla da problemática em foco fundada no registro dos achados científicos e suas bases teórico-metodológicas acerca da temática e, decorrente deste mergulho, requer igualmente a perspectiva de contribuição do próprio estudante/pesquisador cuja argumentação, lógica, sensibilidade, criatividade e intuição apontam as dimensões da nova investigação. (NÓBREGA- THERRIEN; THERRIEN, 2011, p. 05, grifo do autor).

Assim, o Estado da Questão possibilita ao pesquisador a oportunidade de fazer parte da discussão, convergindo ou divergindo da compreensão dos autores dos achados, além de interagir com estes, fazendo relação com a pesquisa que está sendo desenvolvida. Nóbrega-Therrien e Therrien (2011) enfatizam que no Estado da Questão há uma busca mais seletiva e crítica da produção científica, restringindo-se aos estudos e parâmetros próximos ao interesse do pesquisador. O material encontrado é confrontado com a proposta de investigação a ser desenvolvida, havendo um diálogo entre o pesquisador e a produção científica, buscando-se articulações, convergências e divergências. Diferencia-se do Estado da Arte que tem um caráter inventariante e

descritivo da produção acadêmica e científica que se pretende investigar. Nóbrega-Therrien e Therrien atentam que, por se constituir de uma maneira mais dinâmica:

> O processo de construção do estado da questão gera igualmente, pela essência de sua dinâmica, momentos de complexidade e incertezas frente à pluralidade explicativa e compreensiva encontrada neste percurso de diálogo com os mais diversos autores/pesquisadores. (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2011, p. 08).

Assim sendo, o Estado da Questão possibilita uma abordagem da parcialidade sobre a qual a totalidade será pesquisada. Conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2011, p. 04), "Importa lembrar que no estado da questão os achados têm que estar necessariamente ou diretamente articulados ao tema". É um momento em que o pesquisador fará uma inserção epistemológica e científica, a partir da produção existente sobre os temas pesquisados.

É neste sentido que se apresenta a seguir, a discussão sobre os temas Agricultura Familiar no contexto da Educação Ambiental, Formação de Educadores Ambientais e Movimentos Sociais.

5.1 Agricultura Familiar no contexto da Educação Ambiental: um diálogo possível e necessário

Este subcapítulo se propõe a fazer uma discussão sobre a Agricultura Familiar no contexto da Educação Ambiental, enfatizando aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais que diferenciam esta categoria social do agronegócio. Para iniciar este debate, primeiramente foi realizado o Estado da Questão sobre Agricultura Familiar, com o objetivo de trabalhar o conceito, os desafios, as perspectivas e as diferenças em relação ao agronegócio. Posteriormente, partindo do Estado da Questão, far-se-á um diálogo com outros autores e obras que trabalham com o tema da Agricultura Familiar, apontando para uma perspectiva de Educação Ambiental, a partir dos elementos que constituem essa categoria social.

A pesquisa foi realizada no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, na Biblioteca Científica Eletrônica Online – SciELO, nas dissertações e teses do PPGEA, na Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA e na Revista de Educação Ambiental – Educação & Ambiente, buscando trabalhos relacionados à Agricultura Familiar. Para esta busca, não

foi selecionado nenhum período no que diz respeito à data de publicação. Na CAPES, na SciELO, na REMEA e na Revista Ambiente e Educação, a busca foi realizada, usando-se como filtro o termo “Agricultura Familiar”, contida nos títulos de qualquer item, no que se refere ao tipo de material. Como na CAPES e na SciELO, os trabalhos encontrados foram em quantidade expressiva, optou-se por refinar a busca. Assim, para estes indexadores, aplicou-se o filtro no que tange ao idioma, selecionando apenas o “português”. Já, na página do PPGEA, a busca deu-se, entrando em cada ano, buscando as dissertações e teses, e analisando os títulos. Assim, verificava-se se estavam relacionadas com o tema da pesquisa proposta.

Após realizar essa busca por título, leu-se os resumos, excluindo-se os que não tinham relação com a pesquisa. Assim, os critérios utilizados para exclusão foram: 1- Pesquisas desenvolvidas em regiões ou cidades específicas; 2- Pesquisas referentes a Políticas Públicas ou projetos específicos; 3- Pesquisas que tratavam de aspectos específicos, como por exemplo, gênero ou juventude. Já, os critérios utilizados para selecionar os trabalhos, foram: 1- Pesquisas que conceituavam, caracterizavam e definiam a categoria “Agricultura Familiar”; 2- Pesquisas que apresentavam dados sobre esta categoria social; 3- Pesquisas que discutiam as diferenças entre Agricultura Familiar e agronegócio. Dessa forma, os trabalhos selecionados são pesquisas que debatem a Agricultura Familiar de uma maneira mais ampla, enquanto categoria social, enfatizando o conceito, a evolução e o reconhecimento, bem como suas perspectivas e desafios.

Na CAPES, após a busca geral por títulos, foram encontrados 495 trabalhos. Ao refinar a busca, aplicando o filtro “português” em relação ao idioma, restaram 227 trabalhos. Posteriormente à leitura dos títulos e resumos, foram escolhidos 18 trabalhos. Destes, um estava com o texto completo indisponível. Na seleção final, após leitura dos 17 trabalhos, foram encontrados cinco achados, sendo que os cinco são artigos que trouxeram informações relevantes quanto ao tema que se pretende pesquisar. Na base de dados da SciELO, após busca por título, foram encontrados 165 trabalhos. Ao refinar a busca, aplicando o filtro “português” em relação ao idioma, restaram 105 trabalhos. Posteriormente à leitura dos títulos e resumos, foram escolhidos 10 trabalhos. Na seleção final, após leitura destes trabalhos, foram encontrados sete achados, sendo todos artigos. Um desses, já havia sido selecionado na CAPES. Na REMEA, na busca por título, foram encontrados dois trabalhos. Após leitura dos títulos e resumos, restou um

trabalho. Ao ler o trabalho na íntegra, este foi selecionado como achado, sendo um artigo. Da mesma forma, na revista Ambiente & Educação, inicialmente foram encontrados dois trabalhos, sendo que após leitura dos títulos e resumos, nenhum deles foi selecionado. Já, na página do PPGEA, foram encontradas sete pesquisas, sendo cinco dissertações e uma tese, por meio da busca por título. A partir da leitura dos resumos, foram selecionadas três dissertações. Após leitura das dissertações, nenhuma foi considerada como achado, sendo que todas trabalham com municípios/regiões ou temas específicos. O quadro 16 sintetiza a busca dos achados e o quadro 17 caracteriza os achados:

Quadro 16: Síntese da primeira etapa do Estado da Questão – Agricultura Familiar.

Fonte de busca	CAPES	SciELO	REMEA	Revista Ambiente e Educação	PPGEA (Teses e dissertações)
Por título	495 (Geral) 227 (Idioma-Português)	165 (Geral) 105 (Idioma-Português)	02	02	05 (dissertações) 01 (tese)
Por resumo	18[17]	10	01	Zero	03 (dissertações)
Achados	05	07	01	Zero	Zero

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 17: Caracterização dos achados – Agricultura Familiar.

Fonte de busca	**Título**	**Autor/ES**	**Tipo de trabalho**	**Ano de publicação**	**Estado de publicação**
CAPES	Dez Anos de Evolução da Agricultura Familiar no Brasil: (1996 e2006).	Carlos Henrique Guanziroli; Antonio Márcio Buainain; Alberto Di Sabatto	Artigo	2012	SP
CAPES	Agricultura Familiar: perspectivas e desafios para o desenvolvimento rural sustentável.	Luís Felipe Perdigão de Castro	Artigo	2017	PR
CAPES	A agricultura familiar e	Vilmar da	Artigo	2013	PR

[17] Um destes está com o texto completo indisponível.

	o desenvolvimento no Brasil.	Silva			
CAPES	Reconhecimento da agricultura familiar e as disputas pela classe média rural.	Everton Lazzaretti Picolotto	Artigo	2012	PR
CAPES	Agronegócio e agricultura familiar: reflexões sobre sistemas produtivos do espaço agrário brasileiro.	Erica Karnopp; Victor da Silva Oliveira	Artigo	2012	RS
SciELO	Dez Anos de Evolução da Agricultura Familiar no Brasil: (1996 e2006).	Carlos Henrique Guanziroli; Antonio Márcio Buainain; Alberto Di Sabatto	Artigo	2012	SP
SciELO	A pesquisa sobre Agricultura Familiar no Brasil – aprendizagens, esquecimentos e novidades.	Paulo André Niederle; Marco Antônio Verardi Fialho; Marcelo Antônio Conterato	Artigo	2014	SP
SciELO	Agricultura Familiar, seu interesse acadêmico, sua lógica constitutiva e sua resiliência no Brasil.	Almicar Baiardi; Cristima Naria Macêdo de Alencar	Artigo	2014	SP
SciELO	Os Atores da construção da categoria Agricultura Familiar no Brasil.	Everton Lazzaretti Picolotto	Artigo	2014	SP
SciELO	A agricultura familiar no Brasil: um retrato do desequilíbrio regional.	Arlindo Kamimura; Aline de Oliveira; Geraldo Burani	Artigo	2010	MS
SciELO	Agricultura familiar e as teses de doutorado no Brasil.	Elisângela dos Santos Faustino Röder; Edna Lucia da Silva	Artigo	2013	SP
SciELO	Uma grande oportunidade: o sindicalismo e seus projetos de ecologização da agricultura familiar.	Everton Lazzaretti Picolotto; Alfio Brandenburg	Artigo	2015	SP

REMEA	A Educação Ambiental aliada à tecnologia da informação na agricultura familiar.	Adriana Steding; Irene Carniatto	Artigo	2017	RS

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Cabe ressaltar que na primeira e na segunda etapa dessa busca e seleção, verificou-se um número considerável de trabalhos encontrados, que não foram considerados como achados, uma vez que trabalham a Agricultura Familiar a partir de experiências locais e regionais, no que tange à produção, à comercialização e à educação. Muitas pesquisas, também, problematizam Políticas Públicas destinadas a esta categoria social. Outras, ainda, debatem aspectos relacionados a gênero e às gerações.

Dos trabalhos selecionados, ressalta-se alguns aspectos de cada um que se considera relevante para esta pesquisa. O primeiro achado que contribui com esta pesquisa é um artigo intitulado "Dez anos de evolução da Agricultura Familiar no Brasil: (1996 e 2006)". Este artigo compara os principais resultados do censo agropecuário do IBGE de 1996 com os resultados do censo de 2006, caracterizando a Agricultura Familiar e delimitando-a no universo total dos estabelecimentos. Guanziroli, Buainain e Di Sabatto (2012) ressaltam que houve melhora, embora não muito forte, na distribuição regional da Agricultura Familiar, a qual expandiu sua posição nas regiões Norte e Nordeste, mantendo a participação constante nas demais regiões. Os autores destacam alguns avanços e algumas limitações ao comparar os dois censos, associando aqueles ao acesso a alguns programas governamentais:

> A agricultura familiar também continua sendo mais eficiente no uso dos fatores terra e capital – financiamentos – o que é coerente com sua relativa escassez e necessidade, portanto, de usar esses fatores mais intensivamente, contrariamente ao uso do fator trabalho, que foi mais eficiente entre os agricultores patronais, para quem este fator é mais escasso. Os dados mostraram por outro lado que subsistem as limitações tecnológicas e fundiárias entre os agricultores familiares de modo geral. Uma parcela significativa dos familiares possui pouca terra, fator esse que se verificou como um limitante na expansão de sua renda. Do ponto de vista tecnológico verificou-se uma relativa melhora na utilização de tração animal e mecânica, mas um percentual ainda muito alto, mais de 30%, trabalha usando exclusivamente a enxada como instrumento de aração da terra. Um aspecto positivo foi o incremento no número de estabelecimentos com energia elétrica, produto, sem dúvida, dos programas governamentais, tais como Luz para Todos e Luz no Campo. (GUANZIROLI; BUAINAIN; DI SABATTO, 2012, p. 369).

O comparativo revela, ainda, que o número de agricultores familiares cresceu no decênio entre os censos, passando de 4.139.000 para 4.551.855, o que representa 87,95% do total de estabelecimentos agropecuários do Brasil. O Valor Bruto da Produção dos agricultores familiares em 2006 foi de R$ 59,2 bilhões, correspondente a 36,11% da produção agropecuária total. Essa produção é realizada em 32 % da área total dos estabelecimentos, totalizando 107 milhões de hectares. Em termos de emprego, a Agricultura Familiar absorvia, em 2006, 13,04 milhões de pessoas, ou seja, 78,75% do total da mão de obra no campo (GUANZIROLI; BUAINAIN; DI SABATTO, 2012).

Este artigo traz como uma problematização a questão de que, na Agricultura Familiar, necessita-se, também, de políticas agrárias e sociais, e não somente de políticas agrícolas. Nesta perspectiva, outro artigo que contribui com esta pesquisa, tem como título "Agricultura Familiar: perspectivas e desafios para o desenvolvimento rural sustentável". O referido trabalho debate sobre os fatores de caráter social e cultural altamente específico dos agricultores familiares e suas divergências ante a lógica de modernização conservadora preconizada pela Revolução Verde. Traz uma discussão sobre a modernização da agricultura, alegando que:

> Esse modelo é fruto do desenvolvimento pensado a partir do atrelamento da estrutura econômica à organização político-social, em condições originalmente mercantil-coloniais2 que se reatualizam e se mesclam a novos elementos. Na reinvenção do velho, o uso da terra e seus recursos sob uma lógica fortemente capitalista (guardadas as devidas diferenças de tempo e espaço históricos) trazem consigo a essência do modelo mercantil-colonial que, de forma excludente e concentradora, está focado nas regras de como e o que produzir para exportar. (CASTRO, 2017, p. 145).

Esse modelo, porém, não se consolidou pacificamente no Brasil, provocando mobilizações e lutas de resistência de diversas categorias sociais, como por exemplo, da Agricultura Familiar. A resistência e a luta destes dão-se através de ocupações, mobilizações e organização social em entidades e, principalmente, pela reprodução de suas formas de agir e viver no campo (CASTRO, 2017). Aqui dialoga diretamente com o fenômeno desta pesquisa, que é constituído por um Movimento Social da Agricultura Familiar – a FETRAF-SUL/CUT, o qual organiza e mobiliza os agricultores familiares, e luta por melhores condições de vida, no que diz respeito a estes atores sociais, vindo ao encontro dos apontamentos do autor acima.

Castro destaca que os agricultores familiares assumem as condições de produção para além de instrumentais, jurídicas ou econômicas (elementos típicos da agricultura capitalista), incorporando uma diversidade de situações específicas e particulares:

> É por essa especificidade que se manifesta o papel revolucionário da agricultura familiar para a mudança nas relações humanas, econômicas e sociais do campo e da sociedade. Isto é, sua forma de agir e vivenciar representa uma alternativa ao desenvolvimento baseado no binômio capital-terra, voltando-se para uma via revolucionária [...]. (CASTRO, 2017, p. 150).

Assim, o autor ressalta que, embora não haja um projeto de desenvolvimento exclusivo da Agricultura Familiar, as formas de agir e viver desta categoria social apontam valores coerentes com um desenvolvimento agrícola que ultrapassa o binômio capital-terra. Neste sentido, outro trabalho que merece destaque é intitulado "A agricultura familiar e o desenvolvimento no Brasil". O artigo tem como objetivo, contribuir no debate sobre a Agricultura Familiar no país, apresentando um referencial de análise que permita entendê-la como uma tática de reprodução social e econômica das famílias rurais e a sua contribuição para o desenvolvimento do país. O autor sublinha o papel estratégico que a Agricultura Familiar tem, tanto para a produção de alimentos, quanto para a manutenção do ecossistema onde está inserida, atrelada a sua característica de multifuncionalidade:

> Como a sobrevivência da população, tanto do meio rural, quanto do meio urbano, depende da produção de alimentos e no Brasil apenas 30% destes são produzidos pela agricultura de grande escala, não há como falar em desenvolvimento sustentável, sem relacioná-lo à agricultura familiar. (SILVA, 2013, p. 71).

Dialoga-se com Silva, no sentido de que apesar da falta de incentivos mais expressivos, a Agricultura Familiar evidencia-se como um setor de relevância social e econômica para o país, sendo que os agricultores familiares constituem parcela importante e significativa da população rural, responsável por uma produção agrícola voltada para suprir o mercado interno, representando 38% do Produto Interno Bruto – PIB brasileiro. E, sendo assim, compreende-se a importância da organização e da participação destes atores sociais nos mais diversos espaços, inclusive acadêmicos. Silva (2013) complementa, evidenciando que:

> As características do meio rural no país demonstram que ele traz na sua composição um grande número de unidades de produção da agricultura familiar e o desenvolvimento econômico e social desta parcela da população é fundamental para que o país se desenvolva em um todo. O campo no país se apresenta como um espaço de produção agrícola que traduz um modo de vida

> de dimensões peculiares, devido sua história de formação, de luta pela terra e estratégias de manutenção. (SILVA, 2013, p. 76).

Assim, entende-se que o desenvolvimento do meio rural contribui para o desenvolvimento do Brasil. Dessa forma, faz-se necessárias políticas específicas que deem conta das particularidades da Agricultura Familiar, além do reconhecimento da sociedade em relação a este ator social, e a participação e o diálogo deste com os outros setores da sociedade.

Nesse mesmo sentido, foi selecionado o artigo que traz como título "O reconhecimento da agricultura familiar e as disputas pela classe média rural". Este trabalho busca refletir sobre a recente emergência dos agricultores familiares como atores sociais importantes no cenário brasileiro e nas disputas políticas e simbólicas pela representação da chamada classe média rural entre as organizações de agricultores familiares e as organizações patronais do campo. O referido artigo fala do reconhecimento da Agricultura Familiar nas últimas décadas e cita como uma das evidências disso, a criação da FETRAF-SUL/CUT, Federação que faz parte do fenômeno desta pesquisa:

> A literatura sobre a agricultura familiar aponta que, desde meados da década de 1990, vem ocorrendo um processo de reconhecimento e de criação de instituições de apoio a este modelo de agricultura. Foram criadas políticas públicas específicas de estímulo aos agricultores familiares (como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF, em 1995), secretarias de governo orientadas exclusivamente para trabalhar com a categoria (como a Secretaria da Agricultura Familiar, criada em 2003, no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário, criado em 1998). Promulgou-se a Lei da Agricultura Familiar (Lei n. 11.326 de 24 de julho de 2006) que reconheceu oficialmente a agricultura familiar como profissão no mundo do trabalho e foram criadas novas organizações de representação sindical com vistas a disputar e consolidar a identidade política de agricultor familiar (como a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar – FETRAF). (PICOLOTTO, 2012, p. 159).

O autor notabiliza que no Governo Luiz Inácio Lula da Silva (PT) foram criadas várias Políticas Públicas para a Agricultura Familiar que vão para além do crédito, como por exemplo: Programa de Garantia de Preços da Agricultura Familiar – PGPAF, Seguro da Agricultura Familiar – SEAF, Programa Garantia de Safra, Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar – PAA, Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural – PNATER, Programa Nacional de Habitação Rural – PNHR, Programa de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais – PDSTR, Programa de Agroindustrialização da Agricultura Familiar, Programa Nacional

de Crédito Fundiário – PNCF, programas de educação e capacitação (Programa Arca das Letras e Educação do Campo), dentre outras. Sobre isso, Picolotto enfatiza que:

> A criação deste conjunto de políticas representa o reconhecimento deste grupo de agricultores e das organizações de representação que conseguiram interlocução com setores do Estado. O reconhecimento alcançado com as políticas públicas no governo Lula não se dá somente nos aspectos produtivos, ligados à profissão e ao processo produtivo, mas incluem outras dimensões do mundo da vida, tais como: a habitação rural, a educação e a capacitação, o desenvolvimento dos territórios rurais pensados globalmente em suas diversas dimensões, a cultura local etc. Isto aparenta estar em sintonia com as pretensões das organizações sindicais, como a CONTAG e a FETRAF, que incluem estes temas como prioritários em seus projetos para pensar os agricultores como cidadãos, não somente como produtores. As lideranças sindicais chegam a afirmar em seus relatos que até então existia financiamento para construir galpões, chiqueiros, aviários, para compra de máquinas, mas não existia para construir uma casa digna para a família morar melhor. (PICOLOTTO, 2012, p. 161).

Compactua-se com Picolotto, entendendo que este reconhecimento fortaleceu política e simbolicamente os atores que atuam na e pela Agricultura Familiar, que foram historicamente subordinados. As recentes mobilizações dos agricultores familiares consolidados têm mobilizado tanto organizações de agricultores familiares e de patronais, quanto os ministérios relacionados ao meio rural. Porém, é importante destacar que a Agricultura Familiar e as organizações que a representam ainda têm um longo caminho a percorrer, no sentido de encarar desafios, buscando maior reconhecimento e disputando espaços, através da participação e do diálogo.

Ainda neste sentido, traz-se o artigo intitulado “Agronegócio e agricultura familiar: reflexões sobre sistemas produtivos do espaço agrário brasileiro”, que busca compreender esses sistemas produtivos do espaço agrário brasileiro: o agronegócio e a Agricultura Familiar. A reflexão tem como fio condutor o modelo agrícola neoliberal, questionando se agronegócio e Agricultura Familiar são sinônimos ou se tratam de sistemas produtivos distintos.

Os autores salientam que possui muitas diferenças entre o agronegócio e a Agricultura Familiar, sendo que o primeiro ainda detém o controle econômico e político sobre o segundo, porém o último está tentando, através de organizações representativas e de Políticas Públicas específicas, fazer frente a este processo voltado para a lógica imposta pelo sistema capitalista:

> [...] os agricultores familiares podem participar da produção no sistema do agronegócio (produzindo os mesmos produtos dominados pelo sistema, no exemplo em questão – o tabaco), porém não estão inseridos nele, ou seja, eles

> participam de forma subordinada. Ao produzir no interior do sistema do agronegócio, o agricultor não tem o controle do processo; quem controla é o sistema do agronegócio. Essa condição de subordinação se caracteriza pela dependência em relação ao sistema, na escolha do que produzir, como produzir, para quem e quando comercializar a produção. Por fim, agricultura familiar e agronegócio são sistemas diferenciados; no entanto, são componentes de um mesmo território, pois ambos atuam no rural brasileiro. (KARNOPP; OLIVEIRA, 2012, p. 226).

Concorda-se com os autores quando estes afirmam que o Estado é o principal responsável pelo processo de modernização da agricultura, que resultou em mazelas no meio rural, especificamente para a Agricultura Familiar. Esta, que mesmo sem condições ou incentivo financeiro, foi obrigada a se enquadrar nas regras do mercado. Nesse sentido, considera-se importante destacar que com os governos de Michel Temer (PMDB) e Jair Bolsonaro (PSL), o agronegócio avançou, tendo em vista a flexibilização da pauta anteriormente construída, pela bancada ruralista. As grandes questões ambientais (Código Florestal, preservação da Amazônia) foram e estão sendo consideradas apenas pelo viés econômico. Os mapas do desmatamento mostram a crescente fronteira agrícola, via desmatamento, principalmente da Amazônia.

Outro artigo de relevância para esta tese tem como título "A pesquisa sobre Agricultura Familiar no Brasil – aprendizagens, esquecimentos e novidades". Esse trabalha a luta dos Movimentos Sociais pela emergência da categoria Agricultura Familiar, seu reconhecimento e seus desafios ao longo da história. Ao falarem sobre o reconhecimento da Agricultura Familiar, os autores comemoram o ano de 2014 como o Ano Internacional da Agricultura Familiar e explicam o significado disso:

> Ao longo dos últimos 20 anos, o Brasil presenciou a emergência de uma nova categoria sociopolítica no meio rural. Como resultado de uma confluência única de fatores, a agricultura familiar nasceu das lutas por reconhecimento e direitos empreendidas por uma miríade de atores, especialmente pelos movimentos sindicais do campo. Respondendo aos efeitos dos processos de globalização, abertura comercial, crise econômica e esfacelamento da capacidade de intervenção do Estado, e legitimados por inúmeros estudos que apontavam para o protagonismo das agriculturas de base familiar para sustentar a produção e a geração de emprego e renda em inúmeros países, esses movimentos passaram a reivindicar políticas diferenciadas de desenvolvimento rural. Desde então, inúmeras conquistas podem ser elencadas para exemplificar o que temos a comemorar neste Ano Internacional da Agricultura Familiar. (NIEDERLE; FIALHO; CONBTERATO, 2014, p. 9).

Os autores buscaram identificar pesquisas referentes à Agricultura Familiar, que evidenciassem os prós e os contras desta categoria social. Dessa forma, destacam que alguns pesquisadores, inclusive, consideram inviável o fortalecimento dos agricultores familiares. Niederle, Fialho e Conbterato atentam que diversos estudos discutem os

limites da Agricultura Familiar, especificamente em relação à agropecuária nacional, e complementam:

> Em vista do aprofundamento de um processo de concentração econômica da produção, algumas teses passaram, inclusive, a questionar a "insistência" do Estado em direcionar políticas (supostamente) equivocadas para agricultores com baixa capacidade produtiva. (NIEDERLE; FIALHO; CONBTERATO, 2014, p. 11).

Porém, em contraponto a essa discussão, outros autores defendem a consolidação dessa categoria social, por meio de uma mudança nos parâmetros da análise sobre a capacidade de reprodução social dos agricultores familiares, associada a um questionamento sobre os referenciais que orientam a ação do Estado. Além disso, atribuem o fracasso da Agricultura Familiar aos impactos da Revolução Verde:

> Assim, sem desconsiderar a precariedade dos meios de vida desse contingente nada desprezível de pessoas, por um lado, aponta-se para a capacidade dos mesmos em construir seus meios de vida a partir de alternativas que os estudos rurais ainda não conseguiriam captar adequadamente, incluindo, por exemplo, o papel das ocupações e rendas não agrícolas, a construção de novos modelos organizacionais, o desenho de sistemas produtivos ecologicamente intensivos e a capacidade das instituições que os representam de qualificar cada vez mais suas demandas e influenciar políticas públicas específicas. Por outro lado, sustenta-se a necessidade de readequar as políticas com vistas a reconhecer as particularidades de agricultores que precisam encontrar novas alternativas de inclusão produtiva. Neste caso, faz-se questão de apontar o fracasso da opção modernizante mais convencional, herdeira da Revolução Verde, que, como uma profecia que se autorrealiza, estaria efetivamente contribuindo para o caso de uma parcela de pequenos estabelecimentos rurais, incapazes de gerar rendas monetárias. (NIEDERLE; FIALHO; CONBTERATO, 2014, p. 11).

Compartilha-se com estes autores o entendimento de que a resiliência da Agricultura Familiar se encontra na sua capacidade de estabelecer relações diferenciadas com os recursos naturais, apontando para a construção de outro modelo de desenvolvimento rural como movimento de resistência ao agronegócio e de promoção da sustentabilidade. Por priorizar práticas tradicionais de cultivo e de baixo impacto ambiental, a Agricultura Familiar se evidencia como uma categoria social permeada pelos princípios da sustentabilidade e da responsabilidade ambiental. Isso pode ser notabilizado através do trabalho e da vivência deste grupo social, geralmente alicerçados nos modelos de produção orgânico e agroecológico. Sobre esses dois modelos de produção, Assis e Romeiro explicam que, apesar da origem imbricada e de serem pensados a partir da sustentabilidade e da responsabilidade ambiental, a produção agroecológica aponta para uma ruptura com o paradigma químico-mecanização,

enquanto que a produção orgânica é constituída por características técnicas que se moldam ao contexto social em que está inserida:

> [...] a agroecologia é uma ciência, com limites teóricos bem definidos, que procura interrelacionar o saber de diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de propor um encaminhamento para a agricultura que respeite as condicionantes ambientais impostas pela natureza a esta atividade econômica. Isto, porém, sem esquecer que o processo de produção agrícola deve estar necessariamente vinculado a um desenvolvimento social e econômico sustentável, ou seja, a agricultura deve ser entendida como uma atividade econômica que permita suprir as necessidades presentes dos seres humanos, respeitando os limites ambientais de forma a não restringir as opções futuras. [...] a agricultura orgânica é uma prática agrícola e, como tal, um processo social que apresenta alguns vieses expressos em diferentes formas de encaminhamento tecnológico e de inserção no mercado, onde em função de como esta ocorre, os limites teóricos da agroecologia são respeitados em maior ou menor grau. A agricultura orgânica tem por princípio estabelecer sistemas de produção com base em tecnologias de processos, ou seja, um conjunto de procedimentos que envolvam a planta, o solo e as condições climáticas, produzindo um alimento sadio e com suas características e sabor originais, que atenda às expectativas do consumidor. (ASSIS; ROMEIRO, 2002, p. 73-74).

Assim, compreende-se que a agricultura agroecológica e a agricultura orgânica, mesmo com as diferenças acima problematizadas, têm como um dos objetivos, a sustentabilidade, levando em consideração as questões sociais, ambientais e econômicas. A segunda é entendida como uma prática agrícola e procura atender às demandas do consumidor, respeitando, em alguma medida, os princípios da agroecologia, que por sua vez, tem seus limites teóricos bem definidos.

Dando sequência a essa discussão, foi selecionado o artigo intitulado "Agricultura familiar, seu interesse acadêmico, sua lógica constitutiva e sua resiliência no Brasil", que tem como pretensão apresentar compreensões sobre a Agricultura Familiar no pensamento econômico e social, sugerindo que a temática vem despertando crescente interesse nas comunidades de pesquisadores destas áreas no Brasil, em diferentes momentos. Este artigo traz uma problematização no que tange aos agricultores familiares, enfatizando que a relação destes com o meio rural vai para além do econômico, visto que vive um processo constante de instabilidade financeira:

> [...] não obstante a competição desenfreada, o aquecimento do mercado de terras e as vantagens inequívocas de escala, no caso da unidade de produção agrícola familiar, as determinantes do mercado não são tão óbvias e definitivas. Para o agricultor familiar, a decisão de permanecer na atividade tem peso expressivo, mesmo que seja por razões afetivas e culturais. As razões econômicas não chegam a ser de última instância. Costuma-se dizer que o agricultor familiar, mais intensamente quando era camponês ou no estágio de transição de camponês para agricultor familiar moderno ou contemporâneo, tem uma relação lúdica com a terra, dedicando tempo e

> esforço físico à sua unidade de produção, sem os limites estabelecidos pelos calendários ou pelo clima. Ao longo da história esta unidade de produção foi objeto de apoio, regulação, desestímulo e proibição. (BAIARDI; ALENCAR, 2015, p. 46).

Assim, compreende-se que a Agricultura Familiar representa múltiplas funções, entre elas: a função alimentar e econômica, pois assegura a auto-suficiência dos mercados de consumo; a função social, pois distribui renda e gera empregos; a função patrimonial, pois conserva conhecimentos, além de saberes e fazeres tradicionais; a função recreativa, pois os espaços rurais tendem a ser ocupados para o lazer e para o ludismo, considerados novas demandas da sociedade; a função estática, conservando uma grande diversidade na paisagem; e, a função que este artigo acentua, – a ambiental
– pois, além de diversas outras razões, seu funcionamento econômico não se fundamenta na maximização da rentabilidade do capital, mas se propõe em satisfazer a família e a manter o potencial produtivo do meio natural, percebido como um patrimônio familiar (ALMEIDA; SOUZA, 2003). Assim sendo, considera-se relevante a organização dos agricultores familiares, por meio de sindicatos e federações, na busca por reconhecimento e incentivo para permanecer em suas propriedades com condições dignas. Para além disso, faz-se necessária a participação e o diálogo com os agricultores familiares que, historicamente, estiveram prestes a serem absorvidos pelo sistema, porém, através da luta e organização, vêm fortalecendo-se enquanto categoria social que luta contra as mazelas impostas pelo sistema capitalista.

Outro trabalho considerado importante para esta tese traz como título “Os atores da construção da categoria Agricultura Familiar no Brasil” e tem por objetivo refletir sobre o processo de construção da categoria Agricultura Familiar no Brasil contemporâneo. Este trabalho enfatiza que o reconhecimento da Agricultura Familiar no Brasil advém de três elementos distintos, mas que se complementam. O primeiro deles é a ascensão da sua importância política, por meio da criação da FETRAF-SUL/CUT e com a reorientação política da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG. A segunda se refere ao reconhecimento institucional através da definição de espaços no Estado, da criação de Políticas Públicas e da Lei da Agricultura Familiar. E a terceira está atrelada à luta pela reversão das valorações negativas que eram atribuídas a este modelo de agricultura, como: atrasada, ineficiente e inadequada. Por meio das mobilizações e reivindicações do sindicalismo, dos setores acadêmicos e do Estado, a Agricultura Familiar passou a ser considerada moderna, eficiente, sustentável,

solidária e produtora de alimentos (PICOLOTTO, 2014). Logo, cabe ressaltar que este trabalho dialoga diretamente com esta tese, pois considera a FETRAF-SUL/CUT, parte deste fenômeno de pesquisa, como uma referência organizativa para a Agricultura Familiar, conforme destaca o autor:

> As duas organizações sindicais aqui tratadas (Contag e Fetraf) assumem o fortalecimento da **agricultura familiar** como centro de um projeto de desenvolvimento rural para país. Para elas, a **agricultura familiar** corresponde a um modelo de organização da agropecuária assentado em unidades familiares de produção, onde o grupo familiar, em geral, é proprietários dos meios de produção, planeja, gestiona e executa as atividades produtivas e a força de trabalho é predominantemente familiar. Este modelo é considerado mais vantajoso social, econômico e ambientalmente quando compara com o modelo de exploração patronal. (PICOLOTTO, 2014, p. 81, grifo do autor).

Assim, entende-se que o sindicalismo procura situar sua estratégia política de afirmação do modelo da Agricultura Familiar, ressaltando a sua importância socioeconômica no cenário nacional, sendo que aquela se mostra mais democrática, eficiente e sustentável quando comparada com o agronegócio. E, no contexto político atual, isso se faz ainda mais necessário, visto que o agronegócio está em evidência no governo, respaldado pela bancada ruralista.

O artigo intitulado "A agricultura familiar no Brasil: um retrato de desequilíbrio regional", também foi considerado relevante para esta pesquisa. Este trabalho tem como objetivo a apresentação e interpretação dos resultados do Censo Agropecuário 2006, comparando-os com os dados do Censo Agropecuário 1995/1996. Os autores apontam que, ao comparar estes dois Censos Agropecuários, pode-se observar uma quebra de paradigmas no que diz respeito ao desenvolvimento de determinadas regiões, onde a Agricultura Familiar é considerada mais pobre:

> A falta de uma política consistente e perseverante de desenvolvimento econômico e social para as regiões mais pobres do país solidificou uma falácia passivamente aceita pela grande parcela da população: uma teoria fatalista da história [...] na qual o livre-arbítrio e atitudes não têm relevância no inevitável e determinístico processo de permanência da pobreza endêmica para essas regiões. As fotografias obtidas dos Censos 95/96 e 2006 mostram, felizmente, que a realidade pode ser diversa dessa atitude conformista e que a quebra de paradigmas e falácias depende tão somente da vontade política da sociedade na condução do processo histórico. (KAMIMURA; OLIVEIRA; BURANI, 2010, p. 218).

Concorda-se com os autores, quando estes atribuem essa quebra de paradigma ou esse avanço às Políticas Públicas e programas governamentais de incentivo à Agricultura Familiar, nas últimas décadas. O crescimento da rentabilidade da

Agricultura Familiar na região Nordeste foi de 85,9% entre 1996 e 2006. Essa taxa foi muito acima da taxa de crescimento das demais regiões e também da Agricultura Familiar do Brasil, que foi de 24,8%. As demais regiões tiveram os respectivos crescimentos no período: região Centro-Oeste de 9,6%; região Norte de 13%; região Sudeste de 29,7% e, a região Sul, tradicionalmente com as maiores taxas, de 14,6%, demonstrando um sinal de esgotamento do seu potencial de expansão (KAMIMURA; OLIVEIRA; BURANI, 2010).

Os autores enfatizam, ainda, que a transformação qualitativa da Agricultura Familiar do Nordeste entre 1996 e 2006, alcançou índices bem superiores no final do período, aos índices de regiões com Agricultura Familiar tradicionalmente consolidada, quebrando o velho paradigma da pobreza endêmica.

Outro artigo selecionado tem como título “Agricultura familiar e as teses de doutorado no Brasil”. Cartografa a produção científica em teses de doutorado sobre Agricultura Familiar produzidas no período de 2000 a 2009 nos programas de pós-graduação no Brasil. Nesta pesquisa foram encontradas 153 teses defendidas em diversos programas de pós-graduação do país, sendo que no ano de 2009 percebeu-se um avanço significativo se comparado com o ano de 2000. As autoras acentuam que o maior número de teses foi produzido nas Regiões Sul e Sudeste e explicam:

> A concentração da produção de teses nas Regiões Sul e Sudeste pode estar diretamente ligada à importância econômica dessa atividade na economia dessas regiões e ao interesse da comunidade científica a partir da implementação de políticas públicas para o setor. (RÖDER; SILVA, 2013, p. 117).

Constatou-se que as teses tiveram como foco principal, o desenvolvimento rural e a produção rural, propriamente dita. Na questão do desenvolvimento rural, evidenciaram-se três discussões principais, a saber: desenvolvimento rural com foco em ações, políticas e atores sociais; desenvolvimento rural com foco em estudos de sustentabilidade; e, pesquisas direcionadas aos problemas regionais (RÖDER; SILVA, 2013). Uma informação que chamou a atenção da pesquisadora é que das 153 teses encontradas, apenas seis estão relacionadas à área de conhecimento da Educação. Esses dados evidenciam a importância e a necessidade da produção sobre Agricultura Familiar, principalmente, na área da Educação. Assim, as autoras salientam o que almejam com a pesquisa:

> Espera-se que a análise empreendida possa compor um panorama dos estudos desenvolvidos nos programas de pós-graduação do Brasil sobre a agricultura familiar como representação do interesse e envolvimento das instituições de ensino superior com os problemas nacionais. (RÖDER; SILVA, 2013, p. 123).

Cabe ressaltar, também, que as pesquisas evidenciaram que a Agricultura Familiar estreitou a relação com o Estado nos últimos anos, por meio de Políticas Públicas. E os sindicatos tiveram papel fundamental nesse processo. Porém, atualmente, o cenário político e econômico não se apresenta favorável para esta categoria social.

E, por falar em sindicato, apresenta-se o artigo intitulado "Uma grande oportunidade: o sindicalismo e seus projetos de ecologização da agricultura familiar". Este artigo atenta para a questão das organizações de agricultores familiares que têm incluído em seus projetos a perspectiva de apoio a formas e técnicas de produção causadoras de menores impactos ambientais, resgate de práticas de produção e de conhecimentos tradicionais, práticas de agricultura ecológica, estratégias de diferenciação de seus produtos com apelo ecológico e cultural, entre outras. E, nesse sentido, os autores evidenciam a FETRAF-SUL/CUT como uma das referências:

> A Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF-Sul), herdeira do sindicalismo rural da Central Única dos Trabalhadores (CUT), é um dos atores que, desde a sua origem, na década de 1980, tem procurado incluir em seu projeto político estas preocupações, ao passo que também tem estimulado e orientado ações práticas deste formato de agricultura entre agricultores e organizações de sua base. (PICOLOTTO; BRANDENBURG, 2015, p. 1).

Este trabalho dialoga diretamente com a pesquisa, pois analisa a concepção da FETRAF-SUL/CUT em relação a modelos de sociedade e ao meio ambiente. Os autores sublinham que a Federação se constitui como uma das herdeiras do debate sobre a construção de outro modelo de agricultura, centrado na realização da reforma agrária e no fortalecimento da Agricultura Familiar e da construção de uma relação mais harmônica entre o homem e a natureza, mudando, assim, a concepção sobre como era percebido o espaço rural. Esse não é mais concebido apenas como espaço de produção, de exploração predatória dos recursos da natureza, mas como um espaço social, de vida, de uso consciente dos recursos naturais e de diferentes sujeitos que têm necessidades que vão muito além das da produção (PICOLOTTO; BRANDENBURG, 2015).

Os autores fazem um apanhado histórico quanto à concepção da FETRAF-SUL/CUT em relação ao tema ambiental. No I Congresso da Federação, o tema apareceu, de forma genérica, associado ao Projeto Alternativo de Desenvolvimento

Rural. Em suas diretrizes, evidencia-se que, em conjunto com outras organizações, priorizariam ações concretas relacionadas à produção agroecológica, à agroindustrialização familiar, à comercialização direta e às iniciativas de economia solidária. Já, no II Congresso, a FETRAF-SUL/CUT estabeleceu diretrizes de apoio à produção sustentável. Dentre seus itens principais estavam: a construção da agroecologia como modelo de produção agropecuário; a transformação de produtos através das agroindústrias familiares; a organização da comercialização através de canais institucionais, a comercialização direta e dos canais da economia solidária e do comércio justo; o estímulo à produção para autoconsumo das famílias e à produção de sementes próprias. Assim, percebe-se que a perspectiva de construção da agroecologia aparece como central na estratégia de organizar a produção desde a fundação da Federação e vai se fortalecendo com a discussão dentro dos espaços da FETRAF- SUL/CUT, conforme detalham os autores:

> O III Congresso da FETRAF-Sul, realizado em 2010, reforça esta oposição entre os modelos da agricultura familiar e o do agronegócio. As resoluções do Congresso apontam que a Federação "vê o tema ambiental numa perspectiva multidimensional, dentro do enfoque do desenvolvimento humano e sustentável" (FETRAF-Sul, 2010, p.14). [...] objetiva cobrar dos governos políticas públicas para a "recuperação e preservação do meio ambiente, fortalecendo a agricultura familiar na perspectiva da sustentabilidade, orientando sua estratégia produtiva a partir dos seguintes princípios: agroecologia, diversificação, preservação da biodiversidade, policultivo e proteção às águas." (id.). [...] *a familiar*, resgatando e valorizando e o saber fazer tradicional que a diferencia das grandes empresas do agronegócio. [...] a Federação propõe [...] a *agroecologia* como "um novo modelo de fazer e viver na agricultura" que leve em conta os saberes tradicionais dos agricultores e a sua cultura local, que estimule a diversificação de atividades, a produção para autoconsumo das famílias e para o mercado e que propicie maior autonomia aos agricultores nos processos produtivos frente às corporações transnacionais do setor agropecuário. (PICOLOTTO; BRANDENBURG, 2015, p. 10).

Assim, dialoga-se com os autores no sentido de que o tema ambiental não é visto pela Federação apenas a partir das restrições às formas de produção convencionais ou como necessidade de adequar os modelos de produção agropecuária a outros padrões de uso dos recursos naturais de forma sustentável. Mais que isso, os dirigentes da FETRAF-SUL/CUT consideram o tema ambiental como uma grande oportunidade para a Agricultura Familiar, pelo fato desta poder se adequar mais facilmente aos formatos de produção menos impactantes na natureza em comparação ao agronegócio. Dessa forma, compreende-se que a Agricultura Familiar tem um grande potencial de produzir alimentos de qualidade e, ao mesmo tempo, ter uma relação sustentável com o meio ambiente, conforme destacam Picolotto e Brandenburg:

> [...] o modelo de produzir da agricultura familiar ganha um novo valor quando comparado com o modelo de produção da grande exploração agropecuária na medida em que é no modelo familiar que se percebe maior potencial para agregar a dimensão ambiental e a preocupação com a qualidade dos alimentos produzidos. (PICOLOTTO; BRANDENBURG, 2015, p. 14).

E, seguindo na discussão sobre a relação da Agricultura Familiar com o tema ambiental, o artigo intitulado "A Educação Ambiental aliada à tecnologia da informação na Agricultura Familiar" exibe uma discussão a respeito da acessibilidade às tecnologias da informação e seu uso na promoção da sustentabilidade rural. As autoras defendem o acesso à tecnologia da informação como um dos impulsionadores para trabalhar a Educação Ambiental na Agricultura Familiar:

> Dada a importância da Educação Ambiental, a mesma tem que ser trabalhada no formato transdisciplinar, nos espaços formal ou informal, em todos os âmbitos sociais, e na zona rural não seria diferente, pois a Educação Ambiental, além do seu papel de ser um termo de compromisso da sociedade com o desenvolvimento sustentável, busca soluções para os problemas atuais e a prevenção para enfrentar os desafios futuros. Os produtores rurais, tendo acesso a essa ferramenta, serão estimulados a participarem de forma efetiva e consciente no processo de desenvolvimento sustentável na sua propriedade. (STEDING; CARNIATTO, 2017, p. 78).

As autoras acentuam que o acesso às tecnologias de informação no meio rural é de extrema importância para o desenvolvimento da Agricultura Familiar. Entendem que o acesso aos programas disponíveis na web, que possibilitam informações úteis sobre cultivo, previsão do tempo, cotação dos produtos, dentre outros, possibilita o desenvolvimento agrícola e a sensibilização, sendo um importante passo no processo educativo, resultando no estímulo à sustentabilidade econômica, financeira e ambiental (STEDING; CARNIATTO, 2017).

A partir deste emaranhado de achados, torna-se relevante dialogar, também, com outros autores estudiosos do tema, no sentido de conceituar, discutir as perspectivas e os desafios da Agricultura Familiar e problematizar a Educação Ambiental relacionada a esta categoria social. Inicia-se destacando que a Agricultura Familiar é constituída por pessoas que se caracterizam por serem proprietários e trabalharem em pequenas propriedades rurais, e que, historicamente, vêm lutando por seus direitos e por reconhecimento. Mendes ressalta a forma de organização da Agricultura Familiar:

> A trajetória desse grupo social em termos de organização manifesta sua capacidade de ser e de fazer diferente, e remete a uma produção com vistas ao desenvolvimento sustentável e solidário, expressão cunhada pela FETRAF-SUL/CUT para descrever sua forma de produzir e significar o

> trabalho e as relações sociais a que se propõe a agricultura familiar. (MENDES, 2011, p. 41).

Wanderley complementa, enfatizando que a estrutura produtiva da Agricultura Familiar interfere na sua ação econômica e social, sendo:

> [...] como aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo. É importante insistir que esse caráter familiar não é um mero detalhe superficial e descritivo, ou seja, o fato de uma estrutura produtiva associar família-produção-trabalho tem consequências fundamentais para a forma como ela age econômica e socialmente. No entanto, assim definida, essa categoria é necessariamente genérica, pois a combinação entre sociedade e trabalho assume, no tempo e no espaço, uma grande diversidade de formas sociais. (WANDERLEY, 2001, p. 23).

Recentemente, a Agricultura Familiar passa a ser uma categoria discutida, resultando em produção nos meios acadêmicos, nas organizações sindicais e nas instituições governamentais, principalmente no que diz respeito à construção de Políticas Públicas. Assim sendo, além de ser uma forma social de organização, na década de 90 a Agricultura Familiar passa a ser pauta, também no Estado. Isso se deve ao fortalecimento e organização dos agricultores familiares em Movimentos Sociais, no sentido de enfrentar as políticas agrícolas que eram, na sua maioria, voltadas para o agronegócio e alicerçadas no fortalecimento do modelo tecnológico fundamentado nos princípios da Revolução Verde. Sobre isso, Conti, Pies e Cecconello (2006, p. 106) enfatizam que: "A agricultura familiar viveu um processo completamente marginal durante todo o período da modernização conservadora e o período recente da liberalização econômica". Já Tedesco, ao falar em Agricultura Familiar, considerando o final da década de 1990 e início da década de 2000, pondera o avanço desta categoria em relação à ocupação de espaços e atribui isso às diferentes formas de organização e mobilização deste grupo social:

> No início da década de 1990, se alguém dissesse que a agricultura familiar estaria no centro do debate sobre agricultura brasileira seria chamado de otimista. Hoje, ela ocupa espaços os mais variados, da mídia à agenda política nacional, e suas demandas são disputadas por diferentes entidades de representação. É impossível pensar a construção desse espaço político para o tema sem considerar as experiências acumuladas nos últimos anos, principalmente através das diferentes formas de organização e mobilização dos trabalhadores rurais. (TEDESCO, 2001, p. 337).

A partir deste cenário em que a Agricultura Familiar ocupou espaços e entrou em debate, conquista-se o PRONAF, que é uma Política pública, considerada um marco importante no reconhecimento daquela categoria. Wanderley reforça a importância

desta conquista, considerando que foi a partir deste programa que a Agricultura Familiar passa a ser reconhecida como ator social, fazendo contraponto à agricultura patronal:

> Pela primeira vez na história, a agricultura familiar foi oficialmente reconhecida como um ator social. Antes vistos apenas como os pobres do campo, os produtores de baixa renda ou os pequenos produtores, os agricultores familiares são hoje percebidos como portadores de outra concepção de agricultura, diferente e alternativa à agricultura latifundiária e patronal dominante no país. O Programa de Apoio à Agricultura Familiar (PRONAF), implantado no Brasil nos anos 90, apesar dos limites conhecidos à sua efetiva adoção, constitui uma expressão desta mudança. [...] Esta 'ruralidade' da agricultura familiar, que povoa o campo e anima sua vida social, se opõe, ao mesmo tempo, à relação absenteísta, despovoadora e predatória do espaço rural, praticada pela agricultura latifundiária, à visão 'urbano-centrada' dominante na sociedade e à percepção do meio rural sem agricultores. (WANDERLEY, 2000, p. 36).

O PRONAF foi uma grande conquista, porém com a limitante que, na sua criação, prevaleceu à ideia de financiamento da produção e não da unidade familiar. Neste sentido, foi crescendo e se fortalecendo a cada ano, com o investimento de mais dinheiro canalizado para o financiamento de insumos, sementes e o pacote da Revolução Verde, potencializando características do agronegócio na Agricultura Familiar. Nos últimos anos foram criadas uma variedade de linhas dentro do PRONAF, mas as que prevaleceram foram o crédito para tecnologias e insumos do agronegócio, fortalecendo a produção de *commodities* e monoculturas.

Atualmente, o número de contratos do PRONAF diminuiu em quase 30%, mas o montante de recursos financiados aumentou. Isso significa que muitos agricultores familiares deixaram de financiar, e o crédito se concentrou em médios e grandes produtores. Outro elemento para levar em consideração é que empresas do ramo de compra de produtos agrícolas estão financiando os produtores diretamente. Ou seja, ao invés de ir ao banco e acessar o PRONAF, no início do plantio, as empresas vendem seus insumos para serem pagos na safra.

A partir deste cenário, percebe-se que a emergência do agricultor familiar como ator social e personagem político, no Brasil é recente, sendo que, nas últimas décadas, vem ocorrendo um processo complexo e intenso no debate e construção da categoria Agricultura Familiar, enquanto modelo de agricultura e como identidade política (RODRIGUES, 2004). Tedesco (1999, p. 29) alerta que "[...] o produtor familiar não é uma condição; é, sim um processo em constante reconstrução sob a ótica do conflito."

Posteriormente à criação do PRONAF, em 1995, foram criadas, no Estado, secretarias de governo para trabalhar especificamente com esta categoria, a exemplo da Secretaria da Agricultura Familiar – SAF, instituída em 2003 no âmbito do MDA que, criado em 1998, demonstrou um processo gradativo de reconhecimento à importância que tem este ator social.

Em 2006, a Agricultura Familiar passa a ser reconhecida, oficialmente, como profissão no mundo do trabalho, através da promulgação da Lei nº 11.326. Para os efeitos desta Lei, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos: não detenha, a qualquer título, área maior do que quatro módulos fiscais[18]; utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento; dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família (BRASIL, 2006).

Outro elemento que merece destaque é que a Agricultura Familiar não se preocupa somente com os modos de produção e com a organização interna, mas também com os movimentos de migração, a partir do crescente êxodo rural e com a qualidade de vida nos centros urbanos. Caracteriza-se, assim, como outra forma de compreender o rural e de contrapor o sistema hegemônico, pois sua forma organizativa fomenta a sustentabilidade. A Agricultura Familiar precisa ser pensada, a partir de uma diversidade de significações, sendo contextualizada em várias situações de conflito e construção de estratégias de sustentação e reprodução de suas formas organizativas. Sobre isso, Medeiros pondera que:

> A emergência da agricultura familiar como categoria sindical apareceu intimamente articulada com a ideia de um novo modelo. Não se trata, sob esta ótica, de fazer demandas pontuais e atomizadas de políticas agrícolas, mas sim de articulá-las numa perspectiva que faça a agricultura familiar o centro das políticas públicas para a agricultura. (MEDEIROS, 1997, p. 71).

[18] Módulo fiscal é uma unidade de medida agrária usada no Brasil, instituída pela Lei nº 6.746, de 10 de dezembro 1979. É expressa em hectares e é variável, sendo fixada para cada município, levando-se em conta: tipo de exploração predominante no município; renda obtida com a exploração predominante; outras explorações existentes no município que, embora não predominantes, sejam expressivas em função da renda ou da área utilizada; conceito de propriedade familiar. O módulo fiscal corresponde à área mínima necessária a uma propriedade rural, para que sua exploração seja economicamente viável. Um módulo fiscal varia de 5 a 110 hectares, dependendo de cada município (MDA, 2014).

Apesar das conquistas e dos avanços citados anteriormente, o agricultor familiar continua enfrentado muitos desafios, pois ainda é incipiente a sua participação nas Políticas Públicas. Entende-se que, para discutir um modelo de desenvolvimento que faça frente ao modelo hegemônico, torna-se imprescindível pensar na Agricultura Familiar, construindo políticas agrícolas diferenciadas que levem em consideração suas especificidades e, também, sua importância, conforme enfatiza Tedesco:

> A agricultura familiar, tão em evidência hoje no campo político, econômico, cultural e social manifesta a dinâmica dos novos processos sociais que perpassam o meio rural/agrícola. Sua inserção nas formas sociais capitalistas, suas redefinições, rupturas e continuidades, a associação entre família, terra e trabalho, exteriorizam a heterogeneidade dos processos sociais englobantes, bem como a diversidade socioeconômica em sua plenitude. Arriscamos dizer que a unidade familiar, no meio rural, talvez seja a instância socioeconômica e cultural que melhor manifesta, agrega e reage em razão dos elementos constituintes dos processos sociais da modernidade, os quais não são tão lineares, nem tão homogêneos como alguns advogam, o que nos obriga a relativizar as noções de atraso, de determinismo, bem como de funcionalidade. (TEDESCO, 2001, p. 11-12).

Em 2006[19], evidenciou-se a importância social e econômica da Agricultura Familiar para o país, através de informações apresentadas em um caderno especial sobre aquela, que foi elaborado com os dados do Censo Agropecuário daquele ano (IBGE, 2009). Os referidos dados mostraram que a Agricultura Familiar era responsável por cerca de 70% dos alimentos produzidos no Brasil. Constituía a base econômica de 90% dos municípios brasileiros. Respondia por 35% do Produto Interno Bruto – PIB nacional e absorvia 40% da população economicamente ativa do país. No Brasil, 84,4% do total de propriedades rurais pertenciam a grupos familiares. Eram aproximadamente 4,4 milhões de unidades produtivas, sendo que a metade delas se situava na Região Nordeste. Esses estabelecimentos representavam 84,4% do total, mas ocupavam apenas 24,3% (ou 80,25 milhões de hectares) da área destinada a estabelecimentos agropecuários brasileiros. Já os estabelecimentos não familiares representavam 15,6% do total e ocupavam 75,7% da área de produção.

Esses dados mostraram que Agricultura Familiar respondia por 37,8% do Valor Bruto da Produção Agropecuária (calculado com base no volume da produção e nos preços médios de mercado), sendo que o Brasil ocupava a 8ª posição entre os países que mais produzem alimentos, levando em consideração somente esta categoria social. De

[19] Em 2017 foi realizado o último Censo Agropecuário do IBGE. Porém, até o momento foram divulgados somente os resultados preliminares, contendo dados gerais sobre estabelecimentos, ocupação, utilização das terras, dentre outros, não referenciando nenhuma informação em relação à Agricultura Familiar

acordo com a SAF, aproximadamente 13,8 milhões de pessoas trabalhavam em estabelecimentos familiares, o que corresponde a 77% da população ocupada na agricultura. Entre os estados brasileiros, a Agricultura Familiar tem especial destaque no Paraná – PR. Das 374 mil propriedades rurais no estado, 320 mil pertenciam a agricultores familiares. Quase 90% dos trabalhadores rurais estavam vinculados à Agricultura Familiar. O PR tinha uma expectativa de safra de 30 milhões de toneladas de grãos, e mais de 50% do valor bruto da produção vem da Agricultura Familiar. 1/3 das terras do estado eram agricultáveis, e a maior parte estava em propriedades com menos de 50 hectares (IBGE, 2006). Cabe destacar que o PR é um dos estados representados pela FETRAF-SUL/CUT.

Assim, é importante enfatizar que a Agricultura Familiar, apesar de todas as conquistas mencionadas anteriormente, enfrenta, atualmente, diversas dificuldades e ainda é atingida pela ofensiva neoliberal do agronegócio. Sevilla e Molina explicam essa conjuntura:

> A ofensiva neoliberal, matizada como agronegócio, causa enorme erosão cultural nas ciências sociais agrárias. Além de negar a possibilidade de produção sob as bases agroecológicas, cria dependências tecnológicas e químicas – sob o pseudoargumento do aumento da capacidade produtiva – servindo-se dos potenciais benefícios da genética, da robótica e da nanotecnolgia como instrumento de acumulação do capital e da destruição do meio ambiente. (SEVILLA; MOLINA, 2013, p. 9).

E essa ofensiva neoliberal intensificou-se a partir de 2019, com a eleição e posse do Governo Jair Bolsonaro (PSL). Exemplo disso foi a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e a "realocação" das questões referentes à Agricultura Familiar, para serem trabalhadas por meio do Ministério da Agricultura, conduzido pela ministra Tereza Cristina (DEM), conhecida por defender as pautas ruralistas e identificada nos bastidores como "musa do veneno". Esse referencial se deve à defesa que faz em relação ao uso de agrotóxicos, relatando, inclusive, que os agrotóxicos terão "muito espaço" na sua gestão. Além disso, defende a flexibilização das normas para o licenciamento ambiental, que beneficia empresários rurais.

E é por esse e por outros elementos que se entende que a Agricultura Familiar está permeada pela Educação Ambiental e é um ator social imprescindível para trabalhá-la, a partir da perspectiva Crítica e Transformadora, constituindo-se como um campo de resistência à ofensiva neoliberal. Os elementos para essa afirmação são todos os que perpassaram a discussão deste capítulo da tese sobre Educação Ambiental e

Agricultura Familiar, contemplando desde os aspectos sociais, culturais e políticos até o econômico. Rodrigues faz uma reflexão que dialoga com estes elementos, trazendo diferentes possibilidades de relação do ser humano com os bens ambientais:

> A educação ambiental contribui para o indivíduo interpretar de forma crítica a tradição brasileira sobre a ocupação ilimitada dos bens ambientais e a maneira como foi desenvolvida a ocupação e a utilização da terra no Brasil, durante o período colonial, imperial e republicano e, permitindo questionar se existe somente este método de utilização dos bens ambientais. Como o ente que questiona possui um modo próprio de questionar, possibilita o conhecimento de outras formas de utilização dos bens ambientais. Aquela que esteja em consonância com seus limites e as suas fragilidades, como por exemplo, a agroecologia e a adubação orgânica do solo. (RODRIGUES, 2016, p. 283).

Conti, Pies e Cecconello vem ao encontro dessa discussão, resumindo a importância da Agricultura Familiar para se pensar uma outra globalização, afirmando que um dos elementos para isso:

> [...] reside na capacidade de articulação que esse setor tem de disputar políticas com o potencial de incidir num conjunto de variáveis para impulsionar a construção do desenvolvimento regional e territorial a partir da ideia da sustentabilidade, reivindicando a utilização equilibrada da natureza, o fomento do mercado para o consumo interno, articulado numa perspectiva mais ampla de políticas de geração de emprego e fortalecimento dos mecanismos de distribuição renda. (CONTI; PIES; CECCONELLO, 2006, p. 112).

Compreende-se, assim, que os aspectos que diferenciam a Agricultura Familiar do agronegócio, a sua forma de produção, o espaço que aquela ocupa na sociedade como organização social e econômica, bem como a sua forma de relação com a natureza não humanizada, apontam para a perspectiva de Educação Ambiental defendida nesta tese. Nesse sentido, Loureiro endossa que:

> [...] se desejamos uma educação ambiental que mude atitudes e comportamentos, e não apenas este último, devemos compreender como são os ambientes de vida, qual a posição social ocupada pelos diferentes grupos e classes, como estes produzem, organizam-se e geram cultura, bem como as implicações ambientais disso, para que uma mudança possa ser objetivada. (LOUREIRO, 2012b, p. 86).

Dessa forma, entende-se que a Agricultura Familiar está permeada pela Educação Ambiental e para sustentar e fortalecer esta, a partir da perspectiva Crítica e Transformadora, precisa estabelecer parcerias com outros setores da sociedade que lutam pela transformação social. Para além disso, Conti, Cecconello e Pies enfatizam a importância na organização desse ator social por meio de Movimentos Sociais:

> Também, tal processo exige o avanço na organicidade do movimento social e enseja uma atuação articulada e unificada das várias esferas sociais, a fim de

> criar condições para o redimensionamento do modelo de desenvolvimento a partir da intervenção articulada do conjunto das políticas públicas, de forma integral e integradora. O fortalecimento da organização social da agricultura familiar é uma questão tão central para fazer avançar as conquistas de políticas públicas, a fim de criar sustentabilidade para este setor. (CONTI; PIES; CECCONELLO, 2006, p. 112-113).

Dialoga-se com estes autores no sentido de que quanto maior a força da organização social e econômica, mais facilmente esta categoria será reconhecida como potencializadora de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora e, consequentemente, de outro modelo de sociedade pautado pelos princípios daquela, que embasado em Santos (2006, p.10), pode-se chamar de "uma outra globalização": [...] podemos pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana".

E para pensar esse outro modelo de sociedade, entende-se importante problematizar o fenômeno desta pesquisa, em sua totalidade. Assim, nos próximos subtítulos serão discutidos os temas: Formação de Educadores Ambientais e Movimentos Sociais.

5.2 Formação de Educadores Ambientais

Para iniciar a discussão sobre Formação de Educadores Ambientais, primeiramente, foi realizada a pesquisa para construir o Estado da Questão. A pesquisa foi feita na CAPES, na SciELO, nas dissertações e teses do PPGEA, na REMEA e na Revista Educação & Ambiente, buscando trabalhos relacionados à Formação de Educadores Ambientais. O período selecionado foi de 1994 a 2017, sendo que, para este tema, apareceram somente algumas opções de ano correspondente a este período. Esta escolha deu-se levando em consideração a criação do PPGEA, no ano 1994. As revistas: REMEA e Ambiente & Educação foram escolhidas por estarem vinculadas ao PPGEA e, dessa forma, contemplarem publicações referentes a esse campo de conhecimento.

Na CAPES, na SciELO, na REMEA e na Revista Ambiente & Educação, a busca foi realizada, usando-se como filtro o conjunto de palavras "Formação de educadores ambientais" e "Formação do educador ambiental", contida nos títulos de qualquer item, no que se refere a tipo de material. Como os trabalhos encontrados no Portal da CAPES, foram apenas sete, optou-se por fazer a busca, neste indexador, também por assunto, além da palavra contida nos títulos. Já na página do PPGEA, a

pesquisa deu-se, buscando as dissertações e teses, por ano, e analisando os títulos. Assim, verificava-se se dialogavam com o tema da pesquisa proposta.

Após realizar essa busca por título, leu-se todos os resumos, excluindo-se os que não tinham relação alguma com a pesquisa. O critério utilizado para exclusão foi a não relação do tema discutido com a formação de educadores ambientais nas Instituições de Ensino Superior, que é parte do fenômeno desta pesquisa. Posteriormente a essa etapa, foram selecionados os que, de alguma maneira, dialogavam com o fenômeno desta pesquisa. Sobre essa busca, Silveira e Nóbrega-Therrien (2011, p. 220-221) explicam que "Para o levantamento desses estudos, é possível optar pela busca com a utilização de palavras-chave ou simplesmente pela leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, elegendo aqueles que mais se aproximam do tema do projeto de estudo".

Após esta escolha, foram lidos os trabalhos na íntegra, selecionando apenas os que foram considerados relevantes, que dialogavam, tinham relação ou contribuíam com esta pesquisa. Neste critério, foi observado o tema Formação de Educadores Ambientais nos cursos de Licenciatura, especialmente Pedagogia e, também, o método em que o trabalho estava embasado.

Na CAPES, após a busca por títulos, foram encontrados sete trabalhos. Posteriormente à leitura dos títulos e resumos, foram escolhidos três trabalhos. Na seleção final, após leitura desses três trabalhos, foram encontrados dois achados, sendo que os dois são artigos que trouxeram informações relevantes quanto ao tema que se pretende pesquisar. Já na busca por assunto, foram encontrados quatro artigos, sendo que dois foram selecionados, após leitura do título e resumo. Posteriormente à leitura dos trabalhos na íntegra, foi encontrado um achado, sendo esse um artigo. Na SciELO, após busca por título, foram encontrados cinco trabalhos. Posteriormente à leitura dos títulos e resumos, foram escolhidos dois trabalhos. Na seleção final, após leitura desses dois trabalhos, foi encontrado um achado, sendo esse um artigo que já havia sido selecionado na CAPES. Na REMEA, na busca por título, foram encontrados 23 trabalhos. Após leitura dos títulos e resumos, restaram 12 trabalhos. Ao ler estes trabalhos na íntegra, quatro deles foram selecionados como achados, sendo todos artigos.

Da mesma forma, na revista Ambiente & Educação, inicialmente foram encontrados seis trabalhos, sendo que após leitura dos títulos e resumos, dois deles

foram selecionados. Destes dois, apenas um trabalho estava disponível na íntegra, o qual não foi considerado como achado. Já, na página do PPGEA, foram encontradas nove pesquisas, sendo cinco dissertações e quatro teses, a partir da busca por título. Após a leitura dos resumos, foram selecionadas três dissertações e duas teses. Das dissertações, uma não foi possível ter acesso ao trabalho na íntegra, pois constava apenas o título e o resumo no site. Após leitura das pesquisas selecionadas, foram consideradas como achados, duas dissertações e uma tese. O quadro 18 sintetiza a busca dos achados e o quadro 19 caracteriza os achados.

Quadro 18: Síntese da primeira etapa do Estado da Questão – Formação de Educadores Ambientais – Período 1994/2017.

Fonte de busca	CAPES	SciELO	REMEA	Revista Ambiente & Educação	PPGEA (Teses e dissertações)
Por título/assunto	11	05	23	06	05 (dissertações) 04 (teses)
Por resumo	05	02	12	02[20]	03 (dissertações)[21] 02 (teses)
Achados	03	01	04	Zero	02 (dissertações) 01 (tese)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 19: Caracterização dos achados – Formação de Educadores Ambientais – Período 1994/2017.

Fonte de busca	**Título**	**Autor/es**	**Tipo de trabalho**	**Ano de publicação**	**Estado de publicação**
CAPES	A formação dos profissionais educadores ambientais e a universidade: trajetórias dos cursos de especialização no contexto brasileiro.	Angélica Góis Müller Morales	Artigo	2009	PR
CAPES	Universidade e formação de educadores ambientais	Jéssica do Nascimento Rodrigues; Aline Lima	Artigo	2013	SP

[20] Um dos textos completos está indisponível.
[21] Uma com resumo e texto completo indisponível.

	críticos.	Oliveira; Edileuza Dias Queiroz			
CAPES	Formações continuadas em educação ambiental: características e limitações.	Junior Cesar Mota	Artigo	2007	PR
SciELO	A formação dos profissionais educadores ambientais e a universidade: trajetórias dos cursos de especialização no contexto brasileiro.	Angélica Góis Müller Morales	Artigo	2009	PR
REMEA	A Educação Ambiental na formação de educadores – o caso da Universidade Regional de Blumenau – FURB.	Márcio Verdi; Graciane Regina Pereira	Artigo	2006	RS
REMEA	Discutindo a formação em Educação Ambiental na Universidade: o debate e a reflexão continuam.	Fátima Elizabeti Marcomin	Artigo	2010	RS
REMEA	Tendências, abordagens e caminhos trilhados no processo de formação continuada em Educação Ambiental.	Antonio Fernando S. Guerra; Raquel Fabiane Mafra Orsi	Artigo	2008	RS
REMEA	Pedagogia da (in)disciplina ambiental: desafios político-pedagógicos na formação de educadores ambientais no	Ivo Dickmann	Artigo	2017	RS

	ensino superior.				
PPGEA	A Educação Ambiental na formação dos Licenciados em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do rio Grande – FURG.	Tamires Lopes Podewils	Dissertação Orientador: Luís Fernando Minasi	2014	RS
PPGEA	A objetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental na formação de professores: um estudo de caso no curso de Pedagogia da FURG.	Darlene Silveira Cabrera	Dissertação Orientador: Luís Fernando Minasi	2016	RS
PPGEA	Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais.	Cláudia da Silva Cousin	Tese Orientadora: Maria do Carmo Galiazzi	2010	RS

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ressalta-se que na primeira e na segunda etapa desta busca e seleção, verificou-se que vários trabalhos encontrados, e que não foram considerados como achados, trabalham a formação de educadores ambientais em programas governamentais.

Dos trabalhos selecionados, cabe destacar aqui, alguns aspectos de cada um que se considera relevante para esta pesquisa. Um artigo que merece destaque é intitulado "A formação dos profissionais educadores ambientais e a universidade: trajetórias dos cursos de especialização no contexto brasileiro".[22] Esse artigo faz uma discussão sobre a Instituição Universitária, no sentido de debater sua função e refletir sobre seu papel na formação em Educação Ambiental. O referido trabalho contribui com esta pesquisa, pois enfatiza que a as Instituições de Ensino Superior precisam repensar seu papel, transformando paradigmas, com a participação da sociedade. Neste sentido, a autora Morales problematiza que:

[22] Selecionado na CAPES e na SciELO.

> A crise do conhecimento científico exige um novo papel da universidade, que é convocada a construir uma racionalidade que induza a transformação de paradigmas científicos tradicionais e a promoção de novos conhecimentos e integração de diferentes saberes, com a participação da sociedade. [...] A universidade, como instituição de investigação e centro de educação técnica e superior, tem papel essencial na reconfiguração de mundo e, portanto, deve assumir a responsabilidade maior no processo de produção e incorporação da dimensão ambiental nos sistemas de educação e formação profissional, bem como propiciar, aos profissionais educadores ambientais, fundamentos teórico-práticos indispensáveis para que os mesmos possam compreender, analisar, refletir e reorientar seu fazer profissional numa perspectiva ambiental. (MORALES, 2009, p. 186-187).

A autora ressalta que a dimensão ambiental precisa ser incorporada nos processos de formação das Universidades, vindo ao encontro da discussão desta tese, a qual discute a importância da participação e do diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, como potencializadores de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora, na formação de educadores. Esse artigo esclarece que o tema ambiental adentrou no cenário da Universidade, a partir das iniciativas dos movimentos ambientalistas. Mais uma vez evidencia a contribuição para esta pesquisa, compartilhando da concepção de que a Educação Ambiental pode e deve ser potencializada na formação de educadores, também, com a participação dos Movimentos Sociais. Sobre isso, Morales atenta que:

> A dimensão ambiental, questionada e desenvolvida principalmente pelos movimentos ambientalistas, organizações não governamentais e governamentais, ao ser incorporada nos discursos oficiais, tais como desenvolvimento sustentável, agenda 21, políticas ambientais, entre outros conceitos e problemáticas sócio-ambientais, gerou um movimento no mercado, que se abriu para um mundo de empregos e de profissionalização no campo ambiental, bem como para a educação ambiental [...] Desse modo, a área ambiental adentrou no cenário da universidade como forma de atender esse mercado, porém com aspirações diferentes, que implicam em problematizações contrárias à sociedade tradicional e hegemônica, trazendo à tona uma crítica contundente ao pensamento cartesiano e reducionista. (MORALES, 2009, p. 190).

Compreende-se, assim, que a Educação Ambiental é um alicerce para problematizar a educação tradicional, nos processos formativos das Instituições de Ensino Superior, como uma das possibilidades de contrapor o sistema capitalista, trabalhando para a transformação da sociedade. Compartilha-se do entendimento de Saviani (1988), quando salienta que, na educação tradicional, predomina um ensino em que o professor é o responsável por transmitir conhecimento aos educandos, preocupando-se em priorizar o desenvolvimento intelectual e moral, sem levar em consideração a realidade e o conhecimento daqueles. Este autor classifica o método tradicional como intelectualista ou enciclopédico, voltado para a memorização de

fórmulas e conceitos, não possibilitando aos educandos o desenvolvimento de uma posição crítica. Assim, compreende-se que, para resistir ao sistema de educação tradicional, faz-se necessário que a formação de educadores esteja permeada pela reflexão crítica, apontando para a transformação da sociedade. Nesse sentido, uma pesquisa que contribui com esta tese é intitulada "Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais". Discute a formação de educadores ambientais, destacando o caráter político deste campo do conhecimento, conforme destaca Cousin:

> Os cursos de formação em Educação Ambiental devem trazer, à guisa de reflexão, a discussão dos aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais, sociais e ambientais locais para potencializar a compreensão do lugar ao qual pertencem. Além disso, é importante promover uma discussão profícua das Políticas Públicas de Educação Ambiental em nível local, regional, nacional e internacional. E, também, debater os fundamentos da Educação Ambiental e destacar o caráter político desta, para romper com o desenvolvimento de ações educativas numa perspectiva conservacionista/preservacionista, que se tornam ativismos e que, muitas vezes, não produzem uma reflexão crítica sobre o problema e o contexto ao qual pertencem, em prol da construção de ações ambientais que tenham engajamento político e que almejam uma mudança de postura perante o atual modelo de sociedade dominante. (COUSIN, 2010, p. 193).

Nesta mesma perspectiva, outro artigo que tem relevância para esta pesquisa é o que traz como título "Formações continuadas em Educação Ambiental: características e limitações". Este artigo trabalha as características e os desafios das formações dos profissionais da educação, mais especificamente, dos educadores ambientais. Contribui com a pesquisa no sentido de compreender a importância da Educação Ambiental fazer parte dos processos formativos dos educadores, conforme ressalta Mota:

> A relevância deste trabalho gira em torno da proposição de que a EA precisa estar articulada nas formações, tanto iniciais quanto nas continuadas dos educadores. Se assim não for, a *práxis* pedagógica envolvendo as dimensões socioambientais e da sustentabilidade não passará de utopia. É preciso que haja uma internalização dos objetivos e princípios de uma EA crítica, transformadora e emancipatória por parte dos educadores para que estes possam ser multiplicadores de práticas ambientais reflexivas. (MOTA, 2017, p. 60).

Dialoga com a pesquisa, ao propor uma Educação Ambiental Crítica, Transformadora e Emancipatória, que possibilite uma problematização dos paradigmas em que estão embasadas as práticas ambientais, nas formações. Mota defende a Educação Ambiental no Ensino Superior como uma forma de romper com os paradigmas conservadores:

> Essa busca pela formação ambiental no Ensino Superior exige das instituições que as mesmas se ambientalizem, utilizando metodologias e concepções inovadoras, que rompam com os paradigmas conservadores da

> educação tradicional, mais especificamente, a educação tradicional ambiental. (MOTA, 2017, p. 67).

Este autor considera a educação tradicional ambiental como aquela que trabalha os saberes de forma desunida e descompartimentalizada, em que a formação do educador ambiental é essencialmente instrumental. Assim sendo, vem ao encontro da proposta desta tese, problematizando que a inserção da Educação Ambiental Crítica e Transformadora, na formação das Instituições de Ensino Superior, pode se constituir, também, a partir da participação dos Movimentos Sociais. Entende-se que estes atores sociais, que apresentam uma proposta de resistência ao atual sistema, podem e devem contribuir, também, nos processos formativos, apontando para uma educação transformadora.

Dando seguimento, nesta mesma perspectiva, traz-se o artigo intitulado "Universidade e formação de educadores ambientais críticos". O referido artigo discute a formação de educadores ambientais sob o viés crítico, compreendendo-a como um mecanismo de superação do modelo de sociedade vigente. As autoras Rodrigues, Oliveira e Queiroz problematizam o papel da Universidade, apontando para a necessidade da ruptura com a lógica político-econômica que conduz a educação:

> Assim, considera-se que a educação oferecida no país aponta para uma formação voltada para o mercado em detrimento da formação da pessoa, ou seja, em detrimento de uma formação humanista. Torna-se pertinente reafirmar o importante papel da instituição universitária, como *lócus* de produção e disseminação de conhecimento, participante da formação de educadores – ambientais − comprometidos com a transformação da realidade, tão demarcada por desigualdades socioambientais. (RODRIGUES; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2013, p. 92).

Considera-se importante, para isso, a participação dos Movimentos Sociais nas Instituições de Ensino Superior, como uma das possibilidades de enfrentamento e rompimento dessa lógica capitalista que permeia as Universidades. Rodrigues, Oliveira e Queiroz atentam que a Educação Ambiental faz parte de um contexto que produz e reproduz as relações da sociedade, e que, para contribuir com os processos formativos de educadores, precisa ser repensada a partir de uma perspectiva crítica:

> A formação dos educadores para o trabalho com a Educação Ambiental deve possibilitar a articulação entre o saber pedagógico e o ambiental. Faz-se necessária a superação do modelo tradicional de formação, construindo práticas pedagógicas para além de propostas centradas na racionalidade constituinte/constituída de controle do saber e exercício do poder. Logo, a Educação Ambiental é elemento inserido em um contexto maior, que produz e reproduz as relações da sociedade, inclusive o embate hegemônico, as quais, para serem transformadas, dependem de uma educação crítica e de

> uma série de outras modificações nos planos político, social, econômico e cultural. (RODRIGUES; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2013, p. 96).

Mais uma vez, destaca-se a importância dos Movimentos Sociais, participando e dialogando com as Instituições de Ensino Superior como uma forma de potencializar a formação de educadores, a partir de uma perspectiva crítica. Nesta perspectiva, é essencial discutir a formação de educadores, conforme endossam Rodrigues, Oliveira e Queiroz:

> Assim, uma das formas de reverter a fragilidade das práticas de Educação Ambiental se localiza no incentivo à instrumentalização da formação crítica dos educadores. Por isso, ao discutir a formação em Educação Ambiental, torna-se imprescindível destacar o papel da Universidade, pois esta desempenha uma tarefa fundamental nos processos de transformação do conhecimento e de mudanças sociais, a partir do movimento contra-hegemônico que também deve se fortalecer nos espaços acadêmicos. (RODRIGUES; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2013, p. 97).

E, por falar em Educação Ambiental como um movimento contra-hegemônico nos espaços acadêmicos, foi selecionada uma dissertação do PPGEA, que vem ao encontro desta discussão. Essa dissertação é intitulada "Educação Ambiental na formação dos licenciados em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG". Os resultados dessa dissertação apontam para a ausência da Educação Ambiental na formação dos educadores, resumindo-se a compreensões desenvolvidas a partir de experiências extracurriculares.

O referido trabalho contribui com esta pesquisa no que diz respeito à inserção da Educação Ambiental na formação dos educadores nas Instituições de Ensino Superior, bem como no método crítico, pelo qual se embasa. Isso se evidencia na escrita da autora Podewils, quando enfatiza que:

> A força essencial da atividade professoral enquanto prática transformadora é o trabalho, porque o homem, contrariamente às forças míticas, cria alguma coisa partindo de alguma coisa e não partindo do nada. O trabalho, e nessa esfera, o trabalho do professor, transforma a realidade objetiva que com isso mesmo se torna uma realidade humana, isto é, produto do trabalho. (PODEWILS, 2014, p. 15).

Assim sendo, compartilha-se da posição da autora ao entender que os educadores fazem parte de uma sociedade capitalista, em que a força de trabalho é utilizada como uma das principais formas de controle. Desta forma, torna-se um desafio e uma necessidade, inserir a Educação Ambiental na formação de educadores como um elemento que potencializa a transformação social. Podewils problematiza que a

Universidade não está se constituindo como um espaço adequado para o movimento revolucionário:

> Na constituição ideológica da proposta pedagógica do curso e a forma como seu currículo está sendo desenvolvido, conseguimos identificar o modo escasso como as concepções e práticas de Educação Ambiental perpassam as disciplinas, programas e unidades de ensino, na formação dos licenciados, enquanto indivíduos que se assumirão profissionais da Educação. [...] Esta pesquisa, ancorada em alguns estudos de pensadores que julgamos comprometidos com a Educação necessária à classe trabalhadora nos possibilitou ratificarmos com eles que, neste momento a escola – neste caso de estudo a universidade – não se constitui como o espaço adequado para o movimento revolucionário que a sociedade necessita. [...] Assim, ratificamos a compreensão de que é necessário desenvolver uma ontologia social na formação de professores, cujos objetivos e essência seja a formação de humana, omnilateral. Que essa formação integral, possibilite a compreensão de que esse sujeito é membro da coletividade planetária, constituída majoritariamente pela classe trabalhadora e que é necessário estar em luta permanente contra o regime capitalista, buscando um novo modo de produção em que as classes sociais não existam mais. (PODEWILS, 2014, p. 106-107).

Em diálogo com a autora, entende-se que a Universidade é um componente importante na formação de educadores e, sendo assim, a classe trabalhadora precisa estar inserida nas Instituições de Ensino Superior para fazer o enfrentamento a esse sistema hegemônico. Pois, entende-se que o processo de formação é permeado por bases ideológicas e, ao buscar uma formação que venha ao encontro dos princípios e da luta da classe trabalhadora, faz-se necessária a participação e o diálogo com esta, conforme provocação de Freire:

> Seria demasiado ingênuo, até angelical da nossa parte, esperar que a "bancada ruralista" aceitasse quieta e concordante na discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional. Isso é tarefa para educadores e educadoras progressistas cumprir, dentro e fora das escolas. É tarefa para organizações não governamentais, para sindicatos democráticos realizar. (FREIRE, 1996, p. 99-100).

Outra dissertação, também do PPGEA, que traz contribuições importantes para o tema da Formação de Educadores Ambientais, tem como título "A objetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental na Formação de Professores: um estudo de caso no curso de Licenciatura em Pedagogia da FURG". A mencionada dissertação buscou compreender o movimento que levou as DCNEA a se objetivarem no processo formador dos pedagogos da FURG. No final da pesquisa, constatou que a presença da Educação Ambiental na Pedagogia estava se dando, nos últimos anos, através de uma disciplina. A autora salienta que não considera a forma

mais adequada de atender as necessidades da Educação Ambiental na formação de educadores, mas que foi o possível, levando em consideração a conjuntura histórica.

A referida dissertação é relevante para esta pesquisa, pois relata que, apesar de a Educação Ambiental estar, de alguma forma, presente no curso de Pedagogia, através de uma disciplina, os sujeitos ressaltam a importância de o tema perpassar todo o processo pedagógico. Dialoga com esta pesquisa no sentido de entender como é importante a Educação Ambiental permear os processos formativos nas Instituições de Ensino Superior. Conforme a autora Cabrera:

> Podemos observar que as entrevistadas, no geral, trouxeram a premência do trabalho com a Educação Ambiental, enquanto concepção, ou seja, enquanto princípio norteador que deve pautar toda a organização do currículo do Curso de Pedagogia, de forma que a Educação Ambiental dialogue dinamicamente com os conteúdos de cada uma das disciplinas constituintes do currículo do curso. (CABRERA, 2016, p. 103).

Assim, compreende-se que é necessário buscar formas para que esse processo se efetive na formação dos educadores, especificamente, nas Instituições de Ensino Superior, conforme enfatiza Cabrera (2016, p. 126-127) "[...] consideramos a Educação Ambiental como um dos instrumentos primordiais no currículo da formação de professores, para que se efetive a transformação da atual sociedade regida pelo modo de produção capitalista".

Outro trabalho que merece destaque tem como título "Educação Ambiental na formação de educadores – o caso da Universidade Regional de Blumenau – FURB". O referido artigo foi motivado pelo interesse de diagnosticar a incorporação da dimensão ambiental nos cursos de formação de educadores da FURB, como também, na pesquisa e extensão da instituição. O artigo acima mencionado dialoga com a temática desta tese no que diz respeito à importância da inserção da Educação Ambiental na formação de professores das Instituições de Ensino Superior. Neste sentido, os autores Verdi e Pereira (2006, p. 378) enfatizam que "O processo de educação ambiental deve estar inserido na realidade e através de processos educativos, contribuir para a sua transformação, desconstruindo e construindo tanto o indivíduo quanto a coletividade".

Este trabalho contribui com a discussão desta tese, também, no sentido de entender a importância da participação da Sociedade Civil e das ONGs, como potenciais para que a Educação Ambiental perpasse a formação de educadores das Instituições de Ensino Superior. Sobre isso, os autores salientam que:

> [...] cabe à universidade formar ambientalmente os profissionais ligados à educação, promovendo articulações intra e interinstitucionais, no sentido de favorecer a formação e a capacitação de profissionais competentes e preparados para engendrar mudanças no perfil educacional brasileiro, em particular quanto à EA. As secretarias de educação e as ONGs também deveriam estar presentes nessa discussão. (VERDI; PEREIRA, 2006, p. 386).

Porém, como resultado, esse trabalho enfatiza que a dimensão ambiental está inserida no processo de formação de educadores por meio de ações isoladas e fragmentadas, não havendo diretrizes definidas e inter-relacionadas, evidenciando a falta de preparo e formação dos educadores para trabalhar com a temática ambiental. Assim, os autores afirmam que:

> Os cursos de licenciatura merecem, pela sua função social, um olhar mais aprofundado pelas universidades. Percebeu-se que falta unir em um eixo comum as ações existentes, contudo isoladas. [...] Muito há que se discutir sobre a inserção da Educação Ambiental no ensino superior, principalmente nas licenciaturas, pois os futuros professores precisam estar preparados para inserir as questões ambientais no cotidiano escolar, e a partir daí formar uma nova geração consciente, crítica e capaz de compreender e gerenciar os problemas ambientais. (VERDI; PEREIRA, 2006, p. 389).

E a proposta desta pesquisa de tese está se propondo a isso: problematizar a inserção da Educação Ambiental na formação de educadores das Instituições de Ensino Superior, a partir de uma perspectiva Crítica e Transformadora, entendendo que a participação e o diálogo dos/com os Movimentos Sociais podem ser um dos potencializadores para que isso aconteça. Para contribuir com esta pesquisa, encontrou-se, também, o artigo intitulado “Discutindo a formação em Educação Ambiental na Universidade: o debate e a reflexão continuam”. O presente trabalho discute aspectos detectados ao longo de processos de formação em Educação Ambiental desenvolvidos na Universidade do Sul de Santa Catarina, nos níveis de graduação e pós-graduação, mais especificamente pelo Programa de Mestrado em Educação. Este artigo vem ao encontro da discussão desta tese no que diz respeito à importância da Educação Ambiental na formação de professores, no sentido de entender e problematizar a dinâmica da sociedade, conforme ressalta a autora:

> Houve avanços na área da educação, inclusive na Educação Ambiental, mas ainda pairam dúvidas, aspectos nebulosos que necessitam de esclarecimento, e mais do que isso, faz-se necessário buscar alternativas à resolução de problemas que persistem ao longo do tempo. Nessa perspectiva, a formação *em* Educação Ambiental, interpretada muitas vezes como um recorte da formação de modo geral, vislumbra-se inserida nessa, já que não se pode conceber processos formativos nessa área, desconectados da formação como um todo. Nem tão pouco imaginar que os problemas existentes decorrem exclusivamente da adjetificação do“ambiental”. (MARCOMIN, 2010, p. 173, grifo da autora).

Concorda-se com a autora quando esta entende que o processo formativo precisa questionar o que está posto, avançar para além dos limites, propondo modos diferentes de conceber o mundo e relacionar-se com ele e nele. E é nesse sentido que Marcomin (2010, p. 174) traz alguns questionamentos relevantes em relação à formação de educadores: "[...] que conhecimentos precisamos considerar ao *formar*? Que estratégias envolver? Que postura precisamos adquirir? Ao formar é preciso ceder espaço à neutralidade? Ou deveremos invocar o sentido do posicionar-se diante de...?"

É importante ressaltar que os resultados desse trabalho apontam para o fato de que os educadores não têm uma visão crítica da questão ambiental, apresentando uma visão ingênua que se resume a resolver problemas ambientais ou preservar os recursos naturais. Compreende-se que este fato está associado à organização tradicional que constitui a formação de educadores. Nesse sentido, compartilha-se com a autora o entendimento de que se faz necessário buscar alternativas que contribuam para que o processo formativo dê conta de reverter essa lógica:

> A discussão acerca da formação em Educação Ambiental implica novos modos de conceber o processo formativo, em diferentes olhares, linguagens e lugares. Isso requer despojar-se de uma concepção engessada e acabada, em face da necessária abertura à pluralidade e diversidade de caminhos a serem percorridos. (MARCOMIN, 2010, p. 175).

E é entendendo desta forma, que esta tese defende a importância da participação e do diálogo dos/com os Movimentos Sociais, como uma das formas dessa pluralidade e diversidade de caminhos no processo formativo das Instituições de Ensino Superior. E, para isso, precisa-se do engajamento e comprometimento de todos os envolvidos neste processo:

> Incorporar a dimensão ambiental no processo de formação, além de um desafio, também requer motivação, interesse, comprometimento e engajamento de todos os envolvidos no processo. Nesse sentido, necessita contemplar conhecimentos em amplitude e profundidade bem como valores, habilidades, sentimentos e sentidos. (MARCOMIN, 2010, p.182-183).

Outro artigo que merece destaque nesta tese é intitulado "Tendências, abordagens e caminhos trilhados no processo de formação continuada em Educação Ambiental", o qual traça um cenário das tendências na formação continuada de professores e sua relação com as abordagens em Educação Ambiental no Brasil, seus dilemas e desafios. O referido trabalho dialoga com esta tese no sentido de compreender que a formação em Educação Ambiental Crítica e Transformadora deve ser priorizada

pelas Instituições de Ensino Superior, pois incide diretamente nas práticas escolares, conforme destacam os autores:

> O problema da formação em EA passa prioritariamente pelas universidades. Infelizmente estas foram um dos últimos espaços instituídos da sociedade em que a EA se inseriu. Este fato expõe a fragilidade da EA nos currículos das universidades, uma vez que ainda não se consolidou o enraizamento da dimensão ambiental. Muitas vezes o que há são pesquisadores isolados e Grupos de Pesquisa envolvidos com o aprofundamento do campo conceitual da EA. Portanto, se a universidade foi um dos últimos *lócus* para difusão da EA, isso reflete e pode explicar a problemática da inserção da dimensão ambiental nos Projetos Político Pedagógicos das escolas, os limites e fragilidades da EA na prática escolar, evidenciados em uma série de pesquisas. Por isto, a dificuldade de implementar uma EA crítica, transformadora e não simplesmente reproduzir ações isoladas e pontuais priorizando temas ambientais sem abordar as causas e conflitos. (GUERRA; ORSI, 2008, p. 33).

O artigo contribui, também, ao entender que se faz necessário pensar em um processo formativo que resista ao sistema capitalista, apontando para a transformação social, contrapondo o sistema bancário de educação, questionado por Freire:

> Persiste a contradição entre discurso e prática do educador, que manifesta desejo de efetuar uma EA emancipatória e crítica articulada com o exercício da cidadania. Sua prática, na maioria das vezes, continua respaldada na "pedagogia bancária", na fragmentação do conhecimento, ou em uma concepção de interdisciplinaridade iniciante, uma perspectiva focada na mudança de comportamentos do indivíduo. Nela, o conteúdo e estratégias de ensino têm uma finalidade conteudista e informativa, meramente de transmissão do conhecimento do professor para o aluno, realizado em atividades pontuais descontextualizadas da realidade socioambiental. [...] (GUERRA; ORSI, 2008, p. 35).

Assim, entende-se necessário avançar para uma prática educativa comprometida com a intervenção e a transformação da realidade na construção da utopia possível, possibilitando a participação e o diálogo dos/com os Movimentos Sociais. Para Freire (1992), a utopia é algo pensado e idealizado a partir do conhecimento concreto e da análise da realidade, que poderá ser realizado pela atividade libertadora. Associa a utopia ao inédito-viável, sendo que para a concretização daquela, faz-se necessário identificar a situação-limite e estabelecer o ato-limite, possibilitando assim a transformação da realidade. E para construir essa prática educativa, é importante que a formação dos educadores seja permeada pelos princípios crítico, emancipatório e transformador.

Para contribuir ainda mais com esta pesquisa, selecionou-se o artigo que traz como título "Pedagogia da (in)disciplina ambiental: desafios político-pedagógicos na formação de educadores ambientais no ensino superior", o qual propõe-se a refletir

sobre os desafios político-pedagógicos da formação de educadores nas universidades brasileiras, especialmente nos cursos de licenciaturas e na pós-graduação em educação.

O referido artigo dialoga com esta pesquisa ao demonstrar uma preocupação com a formação de educadores das Instituições de Ensino Superior, ao mesmo tempo em que, explicita, apesar dos desafios, uma esperança alicerçada na amorosidade, na rigorosidade metódica, na escuta sensível e no sentimento de pertencimento para pensar um processo formativo ancorado numa perspectiva Crítica e Transformadora:

> Também precisamos pensar na formação das licenciaturas como uma parte do processo formativo dos educadores, dentro de um processo maior que é a formação permanente, que acontece de forma sistemática na graduação/licenciatura e de forma assistemática nos espaços informais que o educador participa socialmente. (DICKMANN, 2017, p. 58).

A concepção de sociedade que perpassa este artigo se relaciona diretamente com a perspectiva desta tese, sendo que ao enfatizar três dos inúmeros desafios para a formação de educadores ambientais na atualidade (políticos, pedagógicos e formativos), Dickmann (2017) ressalta o retrocesso da conjuntura política e a falta de compreensão da Educação Ambiental como dimensão da educação e não como uma disciplina. Já no desafio pedagógico, enfatiza que é possível avançar na formação de educadores ambientais se forem aprofundadas as contribuições de Paulo Freire para a Educação Ambiental, levando em consideração que Freire é o grande referencial da Educação Popular Crítica da América Latina. Do ponto de vista formativo, Dickmann parte do pressuposto de que:

> [...] o processo de formação de educadores ambientais é complexo e está conectado intimamente com diversos outros processos da realidade social, econômica, política e cultural [...] Sendo assim, não há só um modo de formar educadores ambientais. O que precisamos perceber, e isso é sério, é que a constituição de educadores ambientais para atuar na escola já está atrasado e a formação inicial nas licenciaturas vem falhando – o que acredito que é proposital se tomarmos como referência que a práxis pedagógico- ambiental é problematizadora do mundo da vida. (DICKMANN, 2017, p. 63- 64).

E é nesse sentido que esta pesquisa entende a importância da Educação Ambiental na formação dos educadores das Instituições de Ensino Superior, defendendo que a participação e o diálogo dos/com os Movimentos Sociais é uma das possibilidades potencializadoras de um processo educativo político, comprometido com a transformação do sistema social, econômico, cultural e ambiental. Para além disso, compreende-se, também, os espaços não-formais como importantes e potencializadores da Educação Ambiental Crítica e Transformadora, na formação de educadores. E para

isso, compartilha-se da posição de Dickmann (2017, p. 67), quando afirma que a Educação Ambiental deve ser vista como "[...] um ato indisciplinar, revolucionário, um contragolpe, contrário a esse movimento retrógrado da disciplinarização, fazendo da práxis dos educadores uma pedagogia da (in)disciplina ambiental que perverte a (des)ordem pedagógica conservadora".

Partindo destes achados e tendo em vista o contexto desta pesquisa, considera-se importante continuar esta problematização, entrelaçando a discussão com estes e outros autores relevantes para o tema Formação de Educadores, enfatizando a questão ambiental. Assim, ainda Dickmann, ao falar sobre formação de educadores, conceitua:

> Por formação de educadores entendemos tanto os processos iniciais de graduação, quanto os continuados ou permanentes – formais ou não formais – que buscam enfocar a práxis pedagógica em suas múltiplas dimensões. Estes processos, fundamentalmente, estão associados à necessidade dos educadores de construir e reconstruir novos conhecimentos, assim como, para os educadores em exercício, pensar sua prática cotidiana (práxis), além de partilhar suas diversas experiências e vivências. (DICKMANN, 2010, p. 50).

A formação de educadores ambientais é uma temática que merece evidência. Isso se deve à tomada de consciência sobre a importância do papel do educador como desencadeador de processos educativos críticos, promotores de transformação social e, também, a importância da educação enquanto ato político. Santos enfatiza que a formação deve ir para além da preparação técnica, problematizando a realidade e apontando para sua transformação:

> [...] formar professores transcende a preparação técnica, o saber fazer desvinculado dos aspectos epistemológicos, axiológicos e políticos subjacentes à prática educativa. A problematização da realidade socioambiental e a ação transformadora a partir da unidade teoria-prática, fundamentadas em conhecimentos científicos articulados a outros saberes e não apenas dos conhecimentos empíricos, são considerados necessários para formação dos docentes frente à diversidade biosociocultural e à conjuntura político-econômica presentes na sociedade atual e, mais especificamente, na Educação Básica, principal *lócus* de atuação profissional para o qual está sendo formado. (SANTOS, 2015, 1997).

Porém, a estrutura atual do Estado é organizada de uma forma que dificulta a atuação dos educadores, sobrecarregando-os e considerando-os como instrumentos de trabalho. Segundo Marx (1984, p. 105), o trabalhador não produz para si, mas sim para o capital: "Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem que produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital". Assim sendo, compreende-se que é um problema de classes, e que o conhecimento também está sob a apropriação da classe dominante. As

Instituições de Ensino Superior, por sua vez, quando trabalham a Educação Ambiental prevista na legislação, não se constituem num espaço republicano deliberativo a respeito das questões de meio ambiente, pois seu papel é educativo e formativo. A solução dos problemas ambientais decorrentes de uma sociedade de produção e de consumo em alta escala é uma questão da república (RODRIGUES, 2016).

Dialogando com este cenário, Souza alerta para que se tome cuidado com o culturalismo conservador e com o economiscismo, sendo que este último tenta explicar o comportamento humano em sociedade, unicamente por estímulos econômicos, enquanto que o primeiro defende que:

> A perspectiva científica – e esta talvez seja a única concordância de todos os pais da ciência moderna – só se constitui "contra" o senso comum acerca do mundo social que todos nós compartilhamos. Isso significa que apenas a ciência tem um compromisso com a "busca da verdade", o que o senso comum, povoado por demandas pragmáticas de todo tipo, não possui. (SOUZA, 2015, p. 69).

Vindo ao encontro dessa discussão, Mészáros salienta que:

> É por isso, que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Apesar da contradição entre o que se entende por educador e o que, de fato, é possível, a prática dos educadores incide diretamente na formação dos educandos e, em consequência, em intervenções na sociedade. Para isso, Freire ressalta que ensinar exige entender a educação como uma das formas de intervenção no mundo:

> Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica, é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento.* (FREIRE, 1996, p. 98, grifo do autor).

Desta forma, tem-se a educação como uma ferramenta importantíssima para a transformação da sociedade e, por conseguinte, a formação de educadores torna-se imprescindível: seres humanos são inacabados e a sociedade está em constante mudança, externando cada vez mais a necessidade de formação contínua e permanente. Neste sentido, Guimarães atenta para a necessidade e a importância do papel das

instituições que formam os educadores, enfatizando que a formação vai para além do conhecimento da disciplina e da mediação do processo ensino-aprendizagem:

> [...] é urgente que as instituições que formam o professor se deem conta da complexidade da formação e da atuação consequentes desse profissional. Além do conhecimento seguro da disciplina que ensina, da compreensão e de certa segurança para lidar com a mediação do processo ensino-aprendizagem, das concepções a serem desenvolvidas em relação ao caráter ético-valorativo da sua atividade docente, vão se agregando outras habilidades afirmadas como necessárias ao desenvolvimento adequado da sua atividade profissional. (GUIMARÃES, 2004b, p. 18).

Assim sendo, é necessária uma ampliação da profissionalidade docente, possibilitando a busca pela ressignificação da identidade profissional e a melhor compreensão da profissão e da profissionalização do educador. Faz-se necessário pensar na perspectiva de uma formação sólida e aberta que responda criticamente aos desafios de uma realidade de informações e conhecimentos processados de forma acelerada, de relações pessoais e de produção diferenciadas (GUIMARÃES, 2004b).

Novamente, porém, depara-se com a contradição entre a necessidade e a possibilidade de participar de formação, sendo que a jornada real de trabalho da maioria dos educadores não é correspondente à jornada formal. Tsé-Tung (2009, p. 46) esclarece que "No processo de desenvolvimento de um fenômeno importante, há toda uma série de contradições". Neste sentido, o tempo/trabalho é um dos fatores que pode dificultar ou até inviabilizar o processo formativo. Além disto, é muito importante a valorização dos educadores, com condições financeiras dignas e possibilidades concretas de formação permanente e continuada.

Mas, é a partir desta realidade que se busca o "inédito-viável" de Freire (1996, p. 53), problematizando que "O meu 'destino' não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir". Assim, os educadores precisam ter consciência da totalidade e serem críticos, para possibilitar que sua prática educativa aponte para um processo de enfrentamento ao sistema imposto.

Como a sociedade é dinâmica e as mudanças são expressivas e fluentes, é necessário pensar em um processo de formação consistente, ágil e contínuo, para que consiga dar conta de, além de recuperar a formação, mantê-la atualizada. Um processo que trabalhe por meio do diálogo e da coletividade, a partir da realidade dos educadores e educandos, problematizando-a e possibilitando a sua transformação. É importante

enfatizar, também, que os conteúdos tanto das formações, quanto os trabalhados com os educandos precisam ser repensados, conforme problematiza Freire:

> Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo [...]. A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se apropria a outra, a conteudística, porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo. O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de quem, contra quê. (FREIRE, 2011, p. 151-152).

Entende-se que os Movimentos Sociais podem ser atores importantes no processo de formação de educadores, no sentido de intervir, potencializando a inserção da Educação Ambiental como uma forma de resistência ao sistema atual. Assim sendo, considera-se que a formação de educadores precisa ser repensada, pois as ideologias e práticas de um educador fazem diferença na formação do educando/cidadão, conforme Freire (1996, p. 79, grifo do autor) salienta: "É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação pedagógica". Desta forma, Freire enfatiza que o educador precisa ter clareza de que não existe neutralidade na educação:

> Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se *treinam* os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. (FREIRE, 1996, p. 98, grifo do autor).

Por isto, para além da formação, é importante problematizar a orientação política e ideológica dos educadores, no sentido de resistir ao sistema que os induz ao silêncio, culpabilizando-os. Freire (2013, p. 92) salienta que "Como educadores e educadoras somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E, se sonhamos com a democracia que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser ouvidos por eles também." Partilhando desta concepção, Maia sublinha que os educadores precisam atuar para além das ideias e palavras, exercitando a *práxis.* Salienta que a formação do educador deve partir da prática social e que aquele "[...] deve ser um intelectual político que, na relação com as camadas populares de onde se origina, obtém e elabora os instrumentos para uma concepção de mundo que permita a superação do modo de produção capitalista" (MAIA, 205, p. 97).

Essa discussão vem ao encontro da problematização sobre o Programa Escola sem Partido, que foi um movimento político criado no Brasil em 2004, mas amplamente

divulgado em 2015. Os simpatizantes do movimento alegavam que o Projeto havia sido pensado para acabar com a "doutrinação ideológica" nas escolas. O Programa causou polêmica e foi questionado por diversos grupos sociais organizados, membros da Sociedade Civil e Instituições, culminando em uma resolução emitida pelo Conselho Nacional de Direitos Humanos, a qual repudiou todas as iniciativas do Escola Sem Partido. Frigotto salienta que o objetivo do Programa era alimentar o sistema capitalista, mantendo o poder com a minoria, desconsiderando os educadores e educandos:

> Nada mais explícito para o aviso da "Escola Sem Partido" e da "Liberdade para Ensinar". As esfinges mais vorazes são aquelas que nos chegam pela incapacidade de vermos os sinais, pois elas se escondem sob o manto ideológico de "liberdade", da formação competente para a competitividade e sucesso na vida dos negócios. Manto martelado pelos poderosos meios de comunicação que fazem parte desta ideologia e passam a moer os cérebros de pais, crianças e jovens e de corporações políticas contra a escola pública e os docentes por não ensinarem o figurino que a "arte do bem ensinar" manda. A única leitura do mundo, da compreensão da natureza das relações sociais que produzem a desigualdade, a miséria, os sem trabalho, os sem teto, os sem terra, os sem direito à saúde e educação e das questões de gênero, sexo, etnia, cabe aos "especialistas" autorizados, mas não à professora e ao professor como educadores. Decreta-se a idiotização dos docentes e dos alunos, autômatos humanos a repetir conteúdos que o partido único, mas que se diz sem partido, autoriza a ensinar. (FRIGOTTO, 2016, p. 12).

Não se pode negar que toda ação pedagógica é uma ação política e, sendo assim, a neutralidade não existe. Portanto, os educadores, dentro das possibilidades concretas, podem optar entre agir para transformar a sociedade ou para manter o *status quo* do sistema. Dessa forma, é necessário compreender a dimensão política da educação, a qual pode ser potencializadora no sentido de questionar a ordem vigente e apontar para a transformação social, pois segundo Santos (2019, p. 8), "[...] as ciências sociais criam argumentos que põem em causa muito daquilo que é hoje o discurso do capital dominante". Assim, o educador deve reconhecer-se e reconhecer seus educandos como sujeitos políticos (MAIA, 2015). Freire contribui com esta discussão, quando problematiza que:

> Criticavam em mim o que lhes parecia minha politização exagerada. Não percebiam, porém que, ao negarem a mim a condição de educador, por ser demasiado político, eram tão políticos quanto eu. Certamente, contudo, numa posição contrária à minha. Neutros é que nem eram nem podiam ser. (FREIRE, 2011, p. 13).

Assim sendo, os educadores se constituem como sujeitos políticos, que precisam assumir uma postura diante dos problemas sociais, atuando criticamente. Dessa forma, educar é um ato de poder e a escolha é das pessoas que fazem parte deste processo (DICKMANN; DICKMANN, 2008).

Guimarães (2004a), ao discutir sobre formação de educadores e articular a inserção da dimensão ambiental nesses contextos formativos, traz para a discussão um elemento importante e que se constitui num desafio, que é a necessidade de trabalhar a inserção da Educação Ambiental nos contextos educativos de forma interdisciplinar, conforme a PNEA. Assim, torna-se também um desafio para a formação de educadores das Instituições de Ensino Superior. Ao se referir à Educação Ambiental numa perspectiva interdisciplinar, Guimarães sublinha aspectos importantes:

> O processo da construção do conhecimento interdisciplinar na área ambiental possibilita aos educadores atuar como um dos mediadores na gestão das relações entre a sociedade humana, em suas atividades políticas, econômicas, sociais, culturais, e a natureza. O fato de a EA se voltar para o interdisciplinar decorre da compreensão de que o meio ambiente é um todo complexo, com partes interdependentes e interativas em uma concepção sistêmica. (GUIMARÃES, 2004a, p. 82-83).

Compartilha-se com esse autor a compreensão da importância da Educação Ambiental ser trabalhada de maneira interdisciplinar, ou seja, no diálogo e integração entre todas as disciplinas. A interdisciplinaridade surgiu como uma das respostas à necessidade de uma reconciliação epistemológica, processo necessário devido à fragmentação de conhecimentos. Busca conciliar os conceitos pertencentes às diversas áreas do conhecimento, a fim de promover avanços na produção de outros conhecimentos. Essa interação possibilita a formulação de um saber crítico-reflexivo, proporcionando um diálogo entre as disciplinas, relacionando-as entre si para a compreensão da realidade. No entanto, entende-se que a interdisciplinaridade é um corretivo epistêmico e, que se faz necessário avançar para a politização da Educação Ambiental, conforme problematiza Santos:

> A inclusão da EA, por exemplo, não se trata somente de acrescentar conteúdos novos, mas também de identificar os mais importantes e estruturantes para a construção de sociedades mais justas e ambientalmente sustentáveis. Não se pode correr o risco de inflar os currículos. Há necessidade de mudanças nas concepções e organizações curriculares. Porque, esses conteúdos nem sempre são novos, mas, muitas vezes, são antigos conhecimentos propositalmente negados aos sujeitos por lhes possibilitar outras formas de compreender a realidade. (SANTOS, 2015, p. 100).

Porém, o currículo das Instituições de Ensino Superior é fragmentado e disciplinar, e não se pode negar que a interdisciplinaridade se constitui, muitas vezes, como um campo de disputa. Rodrigues, Oliveira e Queiroz pontuam as dificuldades enfrentadas para que aquela se concretize nas Universidades:

> Depara-se com vários obstáculos, dentre os quais estão: o tímido movimento na Universidade no sentido de incorporar as questões socioambientais em suas estruturas curriculares e institucionais e a tradicional organização em departamentos. No caso, essa departamentalização acaba por supervalorizar a especificidade da área de conhecimento e reforçar a cultura disciplinar, o que enfraquece as possibilidades interdisciplinares. (RODRIGUES; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2013, p. 98).

A interdisciplinaridade traz como proposta uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral, garantindo a construção de um conhecimento globalizante, que ultrapassa os limites das disciplinas. Loureiro enfatiza que a interdisciplinaridade é uma prática intersubjetiva e se caracteriza como um trabalho coletivo:

> A interdisciplinaridade, nesse sentido e enquanto pressuposto da Educação Ambiental, não é um princípio epistemológico para legitimar determinados saberes e relações de poder hierarquizadas entre ciências, nem um método único para articulação de objetos de conhecimentos, capaz de produzir uma "metaciência". É uma prática intersubjetiva que associa conhecimentos científicos e não científicos e relaciona o racional com o intuitivo, o cognitivo com o sensorial, buscando a construção de objetos de conhecimentos que se abram para novas concepções e compreensões do mundo (natural estrito senso e histórico) e para a constituição do sujeito integral. Portanto, esta se traduz como um trabalho coletivo que envolve conteúdos, disciplinas e a própria organização da escola e das ações não formais (relações de poder, modos de gestão, definição do projeto político pedagógico, etc). (LOUREIRO, 2012a, p. 85).

Entende-se que é importante a inserção da Educação Ambiental nos contextos educativos de forma interdisciplinar, enfatizando-se os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais. A interdisciplinaridade pressupõe práticas educativas articuladas que permitem aos educandos que a construção de conhecimentos que se torne significativa e, ao mesmo tempo, uma visão mais complexa do contexto sócioespacial ao qual pertencem, associando o local ao global e incidindo para transformá-lo. Porém, essa discussão implica na construção de estratégias, de outra ordem teórica e de outro paradigma, resultando em novas relações de poder, que desafiem o sistema que legitimou a hegemonia. E, para isso, é necessário priorizar o diálogo de saberes entre Instituições de Ensino Superior e Sociedade Civil, conforme ressalta Santos (2015, p. 221): "[...] as aprendizagens e as reflexões ocorrem a partir de provocações advindas da IES para sociedade e da sociedade para a IES contribuindo para que esta última se reconstrua socioambientalmente, repense e construa caminhos emancipatórios".

E, para resistir ao sistema hegemônico, compreende-se que é necessário partir da realidade dos educandos, buscando problematizá-la a partir de um debate participativo

dentro do campo da Educação Ambiental, pensando formas e planejando ações coletivas que busquem construir uma sociedade mais justa e menos desigual. Nesse sentido, Souza (2015, p. 228) problematiza o processo social de produção de privilégios e méritos individuais, afirmando que é uma visão conservadora de reprodução da lógica capitalista: "Que o privilégio apareça como 'merecido' é a forma especificamente capitalista e moderna de legitimação da desigualdade social". Freire contribui com esta discussão, dizendo que:

> Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino do conteúdo. (FREIRE, 1996, p. 30).

A partir deste debate, evidencia-se a importância, a necessidade e a complexidade da formação de educadores ambientais. Considerando a Educação Ambiental como um tema desafiador, a formação para tal merece, com certeza, uma atenção especial. Loureiro problematiza o ato de educar, sublinhando que:

> [...] educar sem clareza do lugar ocupado pelo educador na sociedade, de sua responsabilidade social, e sem a devida problematização da realidade, é se acomodar na posição conservadora de produtor e transmissor de conhecimentos e de valores vistos como *ecologicamente corretos*, sem o entendimento preciso de que estes são mediados social e culturalmente. (LOUREIRO, 2012a, p. 17, grifo do autor).

Portanto, em diálogo com esse autor, defende-se que um educador ambiental precisa estar preparado e ter clareza de que sua atuação poderá incidir na prática de transformação social ou na manutenção da lógica capitalista. Considerando a dinâmica em que a sociedade está inserida, entende-se também que, para a reversão desse cenário, necessita-se de outra forma de organização do trabalho, que supere as formas de dominação capitalistas e a luta de classes. Neste sentido, Schlesener, Masson e Subtil salientam a contribuição de Marx e Engels, ao relacionarem a educação com a divisão da força de trabalho e com a divisão de classes:

> Ao mesmo tempo que Marx e Engels denunciavam as consequências da divisão do trabalho para a formação humana no contexto da sociedade capitalista, delineavam as condições de superação dessa ordem social com a abolição da propriedade privada dos meios de produção e da divisão de classes, instaurando uma nova ordem na qual o trabalho formaria um novo homem e com ele uma nova concepção de educação. (SCHELESENER; MASSON, SUBTIL, 2016, p. 65).

Compreende-se, desta forma, que a educação sozinha não tem condições de mudar a sociedade capitalista, pois é necessária uma ruptura de toda a estrutura social em que a mesma está inserida. A educação, porém, é uma das ferramentas potencializadoras dessa transformação, e a formação de educadores tem papel importante e fundamental nesse processo. Pensando nesta lógica, é importante diferenciar práticas de educação conservadora de práticas de educação transformadora. Práticas essas que são mediadas pelo educador como experiência educativa, conforme ressalta Freire (1996, p. 33): "[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador".

Neste sentido, compreende-se que os educadores ambientais necessitam de uma formação contínua e de qualidade, alicerçada em atividades voltadas para a transformação e não para a manutenção da lógica capitalista, e as Instituições de Ensino Superior têm papel fundamental nesse sentido. Em complemento a isso, Guimarães (2004a, p. 38) salienta que "A Educação Ambiental é uma prática pedagógica. Essa prática não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores, conduzidas por um sujeito, os educadores". Dessa forma, práticas pedagógicas de Educação Ambiental possibilitam, dentro do sistema capitalista, ver e intervir de maneira consciente, sinalizando uma sociedade mais justa através da prática social, conforme afirma Freire (1994, p. 179): "A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa a acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo". Considera-se que a formação de educadores precisa dar conta, não somente de formar cidadãos, mas de trabalhar a Educação Ambiental como ferramenta de emancipação do sujeito, possibilitando a luta por uma sociedade justa e sem classes sociais. Sobre isso, Tonet diz que:

> [...] toda atividade educativa, teórica e prática, que pretenda contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade humana, deve nortear-se pela perspectiva da emancipação humana e não pela perspectiva da construção de um mundo cidadão. Vale enfatizar: um mundo cidadão significaria a melhor *forma política* de reprodução da sociabilidade mantendo, ao mesmo tempo, a desigualdade social. (TONET, 2012, p. 37, grifo do autor).

Entende-se que este é um processo de construção extremamente complexo e que não existem receitas prontas. Ao contrário, um processo fácil e cômodo é estar trabalhando para manter o *status quo* e fortalecer as bases da sociedade capitalista.

Pensar a educação, a partir de um processo emancipatório, implica em pensar na sociedade em sua totalidade, considerando aspectos importantes como o trabalho, a mercadoria, a alienação, a democracia, o Estado, entre outros. Schlesener, Masson e Subtil salientam que:

> [...] o tema de fundo que possibilita colocar as bases da emancipação é, no âmbito da crítica marxiana, a revolução. No contexto da sociedade capitalista a emancipação se delimita pela luta de classes, pela estrutura formal das leis e pela organização burocrática do Estado. Essas premissas são a base da educação [...]. (SCHLESENER; MASSON; SUBTIL, 2016, p. 47).

Sendo a educação uma ferramenta importante para a transformação social, precisa-se ter claro, enquanto educadores, que o possível a se desenvolver são ações/práticas de educação emancipadora e não esta em sua totalidade, a não ser que a mudança aconteça em toda a dinâmica social. Porém, conforme Freire (1996, p. 52), a intervenção é possível: "Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las". Portanto, essa realidade não deve ser considerada como desmotivação ou empecilho para atuar de maneira a denunciar a lógica que desumaniza.

O papel do educador não é treinar os educandos, mas sim formá-los, criando possibilidades para a construção do conhecimento. Aquele deve ser um mediador do processo, estabelecendo uma relação entre os saberes curriculares e a história de vida dos educandos, conforme questiona Freire (1996, p. 30): "Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]". Contribuindo com esta discussão, Brügger atribui o conceito de adestramento de educandos à forma de adequação ao sistema social vigente e à perpetuação de uma estrutura social injusta:

> Infelizmente, é preciso admitir ainda que adestramento, em vez de educação, é o que ocorre em diferentes níveis e áreas do ensino formal em nosso país. Por que isso acontece? A educação-adestramento é uma forma de adequação dos indivíduos ao sistema social vigente. Não se quer dizer com isso que uma adequação seja intrinsecamente ruim – pelo contrário, adequações são sempre necessárias para se viver em qualquer sociedade. O que se deseja criticar, sim, é a adequação que conduz particularmente à perpetuação de uma estrutura social injusta. (BRÜGGER, 1999, p. 35).

Assim, a educação tem sido, ao longo da história, "um jogo de forças" para mudar ou reforçar o sistema vigente. E, para mudar, é importante que os educadores conheçam o lugar de pertencimento dos sujeitos com os quais trabalham, suas limitantes e possibilidades, os signos e símbolos a eles atribuídos. A inserção no espaço global

condiciona a conviver não somente com a horizontalidade expressa através do lugar, mas também com a verticalidade que incide sobre o lugar, transformando sua dinâmica e imprimindo a eles outros elementos constitutivos. Santos auxilia na compreensão de como essas relações se dão no espaço geográfico, a partir do lugar:

> As horizontalidades serão os domínios da contiguidade, daqueles lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial, enquanto as verticalidades seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais. (SANTOS, 2008, p. 139).

Para explicar melhor a horizontalidade, traz-se um exemplo de Santos sobre produtores rurais, que dialoga com o fenômeno desta pesquisa:

> [...] as uniões horizontais podem ser ampliadas, mediante as próprias formas novas de produção e de consumo. Um exemplo é a maneira como produtores rurais se reúnem para defender os seus interesses, o que lhes permitiu passar de um consumo puramente econômico, necessário às respectivas produções, a um consumo político localmente definido e que também distingue as regiões brasileiras umas das outras. Devemos ter isso em mente ao pensar na construção de novas horizontalidades que permitirão, a partir da base da sociedade territorial, encontrar um caminho que nos liberte da maldição da globalização perversa que estamos vivendo e nos aproxime da possibilidade de construir outra globalização, capaz de restaurar o homem na sua dignidade. (SANTOS, 2008, p. 144).

É visível a intervenção da verticalidade, que acarreta mudanças bruscas, causando impacto na vida social e econômica das pessoas. Em relação a isso, Santos (2008, p. 144) alerta que "Na união vertical, os vetores da modernização são entrópicos. Eles trazem desordem às regiões onde se instalam porque a ordem que criam é em seu próprio, exclusivo e egoístico benefício". Neste sentido, o lugar que era significado pelas relações horizontais, externando os valores significativos como a solidariedade, hoje é "convidado" a enquadrar-se na regulação mundial a serviço de uma racionalidade dominante. Assim, Santos reforça a importância da horizontalidade como uma das formas de impedir o fortalecimento do poder dos atores hegemônicos:

> Ao contrário das verticalidades, regidas por um relógio único, implacável, nas horizontalidades assim particularizadas funcionam, ao mesmo tempo, vários relógios, realizando-se, paralelamente, diversas temporalidades. Trata- se de um espaço à vocação solidária, sustento de uma organização em segundo nível, enquanto sobre ele se exerce uma vontade permanente de desorganização, ao serviço dos atores hegemônicos. Esse processo dialético impede que o poder, sempre crescente e cada vez mais invasor, dos atores hegemônicos, fundados nos espaços de fluxos, seja capaz de eliminar o espaço banal, que é permanentemente reconstituído segundo uma nova definição. (SANTOS, 2006, p. 54).

Esses fatores não podem ser ignorados na prática educativa, pois interferem significativamente na vida dos educadores e educandos. Conforme Santos (2008, p.

147): “O mundo oferece as possibilidades, e o lugar oferece as ocasiões”. Dialogando nesta perspectiva, Cousin complementa:

> Considero que a necessidade de problematizar a questão do pertencimento dá-se, em especial, porque o modelo capitalista hegemônico fragilizou as relações dos seres humanos entre si e com o seu entorno, produzindo assim o desenraizamento que conduz a não responsabilidade, por deslocar os seres humanos de suas referências culturais. (COUSIN, 2010, p. 143).

Compreende-se que, para que os Movimentos Sociais consigam incidir de maneira a contrapor o sistema hegemônico que perpassa as dinâmicas formativas das Instituições de Ensino Superior, aqueles precisam se sentir pertencentes ao processo e ao lugar, pois a construção destes é definida por elementos internos e externos de atividades e dá-se pelas pessoas que vivem e trabalham neles, sendo que conseguem entender essas relações. Em diálogo com esta perspectiva, Santos (2008, p. 160) considera que “Os lugares [...] se definem pela sua densidade técnica, pela sua densidade informacional, pela sua densidade comunicacional, cuja fusão os caracteriza e distingue. Essas qualidades se interpenetram, mas não se confundem”. Porém, estas precisam ser conhecidas e interpretadas, para possibilitar a transformação.

Assim, o atuar para transformar é constituído, principalmente, por quem participa, conhece a realidade e sente-se incomodado com tal dinâmica. Vindo ao encontro desta concepção, Guimarães ressalta a participação na organização como um dos parâmetros para a formação do educador ambiental:

> [...] são parâmetros para a formação do educador ambiental crítico: capacidade de ler a complexidade do mundo, abertura para o novo, para transformar o presente, não reproduzindo o passado; participação na organização e na pressão para que o novo surja. (GUIMARÃES, 2004a, p. 36).

É necessário que o educador assuma que educação é um ato político e, sendo assim, nenhum discurso é neutro, atuando como dinamizador, problematizador do processo, trabalhando de maneira que a teoria e a prática caminhem juntas no sentido de romper com a armadilha paradigmática da sociedade. Freire atenta que a omissão do educador quanto a sua opção política, resulta em desrespeito para com os educandos:

> Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. [...] O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos. (FREIRE, 1996, p. 71).

É esse movimento dialético constante entre a ação e a reflexão que instiga a repensar a prática e constituir outra ação com vistas à transformação. Assim, ressalta-se a importância da *práxis* como forma de instrumentalizar a busca pela transformação social, conforme ressalta Sánchez Vázquez (2007, p. 226) "Marx enfatiza o caráter real, objetivo, da práxis, na medida em que transforma o mundo exterior que é independente de sua consciência e de sua existência".

E, ao relacionar a formação de educadores com a *práxis*, considera-se importante trazer para o diálogo, a FETRAF-SUL/CUT. Ressalta-se que a concepção desta Federação em relação à formação de educadores é baseada nos princípios da Educação Popular, e tem em Freire um dos seus principais expoentes. Caracteriza-se por ter como ponto de partida as classes populares, por posicionar-se ideologicamente e por ter como centro o ser humano histórico (FETRAF-SUL/CUT, 2007a). Isto pode ser verificado, também, no Projeto Político Pedagógico do Projeto Terra Solidária:

> A partir dessa concepção entende-se que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. (FETRAF- SUL/CUT, 2001).

Para esta Federação, é importante que os educadores compreendam a educação como instrumento para a emancipação humana: ter compromisso com a classe trabalhadora e a perspectiva de construção de outro projeto de desenvolvimento; ver a prática social como ponto de partida e de chegada, nas práticas pedagógicas; valorizar os saberes dos sujeitos; acreditar na construção coletiva do conhecimento; e, defender uma educação que respeite a integralidade do sujeito. Defende que esta concepção de educação, além da orientação política, requer também um processo de formação continuada e de qualidade, que possibilite aos educadores, atender as reais necessidades dos educandos. Concebe que o ato educativo não se dá somente no campo cognitivo, mas, essencialmente, nos campos sociais e políticos. Paludo dialoga com a concepção da Federação quando afirma que é no movimento de luta, na organização de trabalhadores que se constitui esta outra visão social:

> Nesse percurso, que é permeado de avanços e recuos, também vão se constituindo novas práticas e novas ideias do papel da educação e da escola e vão se forjando práticas e ideias pedagógicas que são contra-hegemônicas e significam resistência. Ideias e propostas pedagógicas são fruto desse movimento concreto de busca de permanência ou de rupturas e mudanças e se constituem no embate de classes ou frações/extratos de classe que, no processo de manter ou de transformar o modo de produção capitalista, vão se

> constituindo como sujeitos de práticas e ideias/teorias. (PALUDO, 2013, p. 71).

Neste sentido, os Movimentos Sociais, compreendidos a partir da perspectiva desta pesquisa, constituem-se como um dos atores importantes para pautar o processo formativo a partir das premissas da Educação Popular, pois é, também, por meio da articulação, da organização e da luta das classes sociais marginalizadas que se constituem dimensões estruturantes da educação contra-hegemônica. Compartilhando deste entendimento, Mendes e Reis (2010) defendem que a Educação Popular permite o diálogo, no qual a vida e o livro, o texto e o contexto interagem, proporcionando a concepção das reais condições necessárias para que a vida prevaleça, considerando o trabalho e a luta como possibilidades para melhorar as condições concretas para a realização dos sonhos pessoais e coletivos.

Assim sendo, o debate deve acontecer em torno de um conjunto de conhecimentos e práticas que desafiem as pessoas a compreenderem a educação como um processo emancipatório, e que possam dar conta do potencial estratégico que tem a formação de educadores. Neste sentido, Carrilo explica que:

> Um dos traços constitutivos da educação popular, como concepção pedagógica e como prática social, é sua alta sensibilidade aos contextos políticos, sociais e culturais onde atua. Visto que sua razão se define por questionamento e resistência às realidades injustas e por sua articulação com as lutas e movimentos populares, a educação popular incorpora como prática permanente a realização de leituras críticas dos contextos locais, nacionais e continentais em que se desenvolve. (CARRILO, 2013, p. 19).

O debate sobre Educação Popular vem se expandindo para os vários espaços, entre os quais o acadêmico e o dos Movimentos Sociais. Este movimento contribui para demarcar o campo da educação, o papel dos sujeitos e a importância da formação destes. Neste sentido, o debate se dá em torno de um conjunto de conhecimentos e práticas que fomentam as políticas de compreensão da educação como um processo emancipatório, como um lugar onde a construção da democracia e da solidariedade pode acontecer, um lugar de pertencimento.

Logo, entende-se que as Instituições de Ensino Superior devem se constituir como um lugar de iniciativas educacionais inovadoras, envolvendo a participação e o diálogo dos/com os Movimentos Sociais. A ideia da educação como instrumento para a emancipação humana tem sido uma diretriz para os Movimentos Sociais, com o intuito de implementar propostas de educação e capacitação que rompam com a forma

individualista e competitiva. Por isso, é necessário articular um processo formativo de emancipação que possa contribuir na construção de alternativas de saber e de organização social, articulando os conteúdos com o cotidiano pedagógico e com a intervenção social. Gohn, ao falar sobre Educação Popular, traz algumas contribuições de Freire no sentido de compreender aquela como um ato político, que trabalha a partir da realidade para transformá-la:

> Freire postula uma educação libertadora e conscientizadora, voltada para a geração de um processo de mudança na consciência dos indivíduos, orientada para a transformação deles próprios e do meio social onde vivem. [...] A educação é pensada por Freire como um ato político, ato de conhecimento e ato criador. Seu ponto de partida é a realidade dada, que precisa ser transformada. Para que ela possa ser libertadora, é vista como um processo longo; precisa construir nos educadores(as) uma consciência histórica, que demanda tempo. (GOHN, 2013, p. 34-35).

Essa autora convida a refletir sobre a importância da Educação Popular, no sentido de problematizar o mundo do trabalho. Entende o mesmo como um fator fundamental, ligando a ação pedagógica à compreensão do sistema produtivo, aos instrumentos tecnológicos, à organização da produção, ao acúmulo e à distribuição de riqueza. E, dialogando com essa autora, considera-se que esse é um desafio a ser encarado nos processos de formação de educadores das Instituições de Ensino Superior, especialmente quando se busca promover o debate sobre a Educação Ambiental. Figueiredo contribui neste debate, ao considerar que:

> [...] é pertinente pensar uma proposta na qual trazemos como pressuposto a essencialidade da EP dialogar com a EA, com os processos formativos, e, assim, contribuir para uma reaproximação destas relações que foram, de certo modo, comprometidas pela lógica hegemônica [...]. (FIGUEIREDO, 2013, p. 233).

Compartilha-se do entendimento deste autor, quando salienta que a Educação Popular e a Educação Ambiental são possibilidades de enfrentamento e mudança do sistema educacional:

> Cremos que os aportes oriundos da Educação ambiental (EA) e da Educação Popular (EP) podem subsidiar transformações necessárias. [...] enfatizamos também a pertinência de reafirmarmos o saber/poder da educação libertadora. (FIGUEIREDO, 2013, p. 236).

Considera-se que a Educação Popular e a Educação Ambiental são elementos essenciais para discutir a formação de educadores que, nesta pesquisa, conduziu a uma série de outras condicionantes pertinentes para a discussão do tema. Partindo do geral, entende-se que a formação de educadores está inserida em um sistema hegemônico.

Portanto, este fenômeno particular é permeado por contradições que interferem na sua singularidade. Desta forma, compreende-se que é necessário pensar alternativas que proporcionem a transformação deste fenômeno, pois conforme Freire (1996, p. 71), “A moralidade e a desordem estão na manutenção de uma “ordem” injusta”. Assim sendo, esta reflexão remete para outra discussão, que é a importância da participação e do diálogo dos/com os Movimentos Sociais para trabalhar a Educação Ambiental nos processos formativos das Instituições de Ensino Superior. Desta forma, no capítulo a seguir, serão abordados o histórico e as lutas dos Movimentos Sociais, com ênfase para os relacionados ao Campo e estreitando a discussão para a Agricultura Familiar. Será ressaltado, também, a partir de que Movimentos Sociais esta pesquisa se referencia.

5.3 Movimentos Sociais

Para iniciar a discussão sobre Movimentos Sociais, primeiramente, foi realizada a pesquisa para construir o Estado da Questão, da mesma forma que no tema Formação de Educadores Ambientais. A pesquisa foi feita no Portal da CAPES, na SciELO, nas dissertações e teses do PPGEA, na REMEA e na Revista Educação & Ambiente, buscando trabalhos relacionados a Movimentos Sociais. O período selecionado foi de 1994 a 2017. Essa escolha se deu, levando em consideração a criação do PPGEA, no ano 1994, utilizando-se o mesmo critério que no tema Formação de Educadores Ambientais. As revistas REMEA e Ambiente & Educação foram escolhidas por estarem vinculadas ao PPGEA e, dessa forma, contemplarem publicações referentes a este campo de conhecimento. Na CAPES, na SciELO, na REMEA e na Revista Ambiente & Educação, a busca foi feita, usando-se como filtro o conjunto de palavras “Movimentos Sociais” e “Movimento Social”, contidas nos títulos de qualquer item, no que se refere a tipo de material. Já na página do PPGEA, a busca se deu, entrando em cada ano, buscando as dissertações e teses e analisando os títulos e os resumos. Assim, verificava- se se eram relacionados ao tema da pesquisa proposta. Após realizar esta busca por título, leu-se todos os títulos e resumos, excluindo-se os que não tinham relação alguma com a pesquisa e, selecionando os que, de alguma maneira, contribuíam. Após esta seleção, foram lidos os trabalhos na íntegra, selecionando apenas os que foram considerados relevantes para esta pesquisa.

Na CAPES, após busca por título, foram encontrados 358 trabalhos. Posteriormente à leitura dos títulos e resumos foram escolhidos oito trabalhos. Esta escolha se deu, levando em consideração os resumos que apontavam para a história dos Movimentos Sociais e a sua relação com o tema da Educação. Na seleção final, após leitura destes oito trabalhos, foram encontrados quatro achados, sendo dois artigos, uma dissertação e uma tese que trouxeram informações relevantes quanto ao tema que se pretende pesquisar, ou seja, que trabalhavam para a história dos Movimentos Sociais e a relação destes com a Universidade. Na SciELO, após busca por título, foram encontrados 168 trabalhos. Posteriormente à leitura dos títulos e resumos, foram escolhidos sete trabalhos. Na seleção final, após leitura destes sete trabalhos, foram encontrados cinco achados, sendo todos, artigos. Um desses artigos já havia sido selecionado na CAPES. Na REMEA, na busca por título, foram encontrados 18 trabalhos. Após leitura dos títulos e resumos, restaram sete trabalhos. Ao ler estes trabalhos na íntegra, três deles foram selecionados como achados, sendo todos artigos. Da mesma forma, na revista Ambiente & Educação, inicialmente foram encontrados 10 trabalhos, sendo que após leitura dos títulos e resumos, apenas um deles foi selecionado, o qual não estava disponível na íntegra e assim, não pode ser considerado como achado. Já, na página do PPGEA, foram encontradas quatro dissertações e nenhuma tese. Destas, conseguiu-se acessar o resumo de apenas uma, sendo que das outras três nem o resumo e nem o texto completo estavam disponíveis. Após leitura do resumo e texto completo da única disponível, a dissertação foi considerada como achado. O quadro 20 sintetiza a busca dos achados e o quadro 21 caracteriza os achados.

Quadro 20: Síntese da primeira etapa do Estado da Questão – Movimentos Sociais – Período 1994/2017.

Fonte de busca	CAPES	SciELO	REMEA	Revista Ambiente & Educação	PPGEA (Teses e dissertações)
Por título	358	168	18	10	4 (dissertações)[23]
Por resumo	08	07	07	01	1 (dissertação)
Achados	04	05	03	Zero[24]	1 (dissertação)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

[23] Três com o resumo e o texto completo indisponíveis.
[24] Texto completo indisponível.

Quadro 21: Caracterização dos achados – Movimentos Sociais – Período 1994/2017.

Fonte de busca	Título	Autor/es	Tipo de trabalho	Ano de publicação	Estado/País de publicação
CAPES	A Universidade Popular dos Movimentos Sociais: Entrevista com o prof. Boaventura de Sousa Santos.	Júlia Benzaquen	Artigo	2012	SP
CAPES	Movimentos Sociais e Universidade Popular: tensões e perspectivas nas relações entre comunidade e academia.	José Eutáquio Romão; Dirceu Benincá	Artigo	2015	Portugal
CAPES	Um estudo de caso da turma de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de Rio Grande do Norte.	Flávia Azevedo Fernnades	Dissertação Orientadora: Laís Mourão Sá	2009	DF
CAPES	Cursos superiores universitários: formação de Educadores do Campo.	Yolanda Zancanella	Tese Orientadora: Maria da Glória Marcondes Gohn	2011	SP
SciELO	A Universidade Popular dos Movimentos Sociais: Entrevista com o prof. Boaventura de Sousa Santos.	Júlia Benzaquen	Artigo	2012	SP
SciELO	Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos.	Miguel Arroyo	Artigo	2015	PR
SciELO	Movimentos Sociais Rurais no Brasil: o estado da arte.	Edna Lopes Miranda**;** Ana Louise Carvalho Fiúza	Artigo	2016	MG
SciELO	Paulo Freire e os movimentos sociais: uma análise da conjuntura brasileira.	Joselaine Andréia de Godoy Stênico; Marcela Soares Polato Paes	Artigo	2017	Espanha

SciELO	A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas não ocidentocêntricos.	Manuel Tavares	Artigo	2013	Portugal
REMEA	A Educação Ambiental Crítica e Transformadora no Movimento Sindical.	Ionara Cristina Albani; Cláudia da Silva Cousin	Artigo	2016	RS
REMEA	Movimentos Sociais e Educação Ambiental.	Audrey de Souza Coimbra; Adriano de Amorim Fernandes	Artigo	2005	RS
REMEA	As condições que permitiram a emergência dos discursos ambientalistas no Brasil.	Rubênia Pereira Magalhaes; Luiz Artur dos Santos Cestari	Artigo	2015	RS
PPGEA	A natureza do/no MST.	Fernanda Ciandrini	Dissertação Orientador: Carlos Machado	2010	RS

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Cabe ressaltar que, na primeira e na segunda etapa desta busca e seleção, verificou-se que a maioria dos trabalhos encontrados trabalha na perspectiva da importância e da organização dos Movimentos Sociais nos mais diversos espaços e lugares. Ressalta-se a evidência de diversas pesquisas relacionadas a Movimentos Sociais do Campo, especialmente, do Movimento Sem-Terra – MST e, Movimentos Sociais na área da saúde.

Dos achados, cabe ressaltar aqui alguns aspectos de cada um que se considera relevante para esta pesquisa. O primeiro deles é um artigo intitulado “A Universidade Popular dos Movimentos Sociais: uma entrevista com o Prof. Boanventura de Souza

Santos"[25], o qual trabalha um espaço de formação intercultural e interpolítica, com objetivo de aumentar o conhecimento entre os movimentos e as organizações, dialogando e agindo conjuntamente. Constitui-se em um espaço para o aprofundamento do debate democrático, da formulação de propostas, da troca de experiências e da articulação para ações de entidades e Movimentos Sociais que fazem contraponto ao capitalismo. Conforme Benzaquen:

> A Universidade é popular, não porque o conhecimento acadêmico tenha de ser divulgado entre as classes populares, mas porque são as classes populares a protagonizar diálogos entre os seus conhecimentos próprios e os conhecimentos acadêmicos. E dos movimentos sociais por quê? Porque realmente é a forma como as classes populares têm vindo a se organizar, ao contrário do que sucedia no princípio do século XX, em que os partidos operários e os sindicatos eram as formas específicas de organização das classes populares, que eram fundamentalmente as operárias; as outras não contavam. Temos hoje formas novas de organização das classes populares e é por isso que se fala em novos movimentos sociais, de formas de organização das classes populares que nem são os partidos e nem são os sindicatos, são os novos movimentos sociais. Portanto, a ideia foi juntar, exatamente: o popular, que evoca uma tradição já conhecida, e os movimentos sociais, que ampliam criticamente essa tradição. Portanto, é popular, mas não é de partidos; é popular, mas é dos movimentos sociais. (BENZAQUEN, 2012, p. 919).

Esse artigo contribui significativamente com a pesquisa proposta, pois traz elementos importantes quanto à participação dos Movimentos Sociais nas Instituições de Ensino Superior, destacando a dificuldade de inserção efetiva daqueles para dentro dessas Instituições, conforme salienta o trecho abaixo:

> [...] eu continuo a pensar que, ainda hoje, é muito difícil realizar, ao nível das universidades ou dos centros de investigação, pesquisa que corresponda efetivamente à necessidade dos diferentes atores sociais, porque é inclusivamente difícil captar quais são as suas necessidades, porque eles não são audíveis, não estão nas universidades e, obviamente, não podem estar nos concursos da CAPES. [...] (BENZAQUEN, 2012, p. 921).

Outro artigo que traz contribuições para esta pesquisa é intitulado "Movimentos sociais e universidade popular: tensões e perspectivas nas relações entre comunidade e academia". Esse artigo trabalha as relações entre Movimentos Sociais Populares e a criação, instalação e consolidação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. A partir de entrevistas com lideranças de Movimentos Sociais e com dirigentes da Universidade e, com base em referenciais teóricos da pedagogia crítica, questiona-se como a Universidade está, de fato, se constituindo como popular ou se está se descaracterizando pela sedução aos modelos tradicionais de Instituições de Ensino Superior. Romão e Benincá, autores deste artigo, atentam que:

[25] Selecionado na CAPES e na SciELO.

> A natureza da resposta a esta questão revela a força ou a fragilidade dos movimentos sociais quanto à consolidação, a médio e longo prazos, de suas conquistas. E se a conclusão é pela fragilidade, ratifica-se a velha tese de que, por força de sua natureza policlassista, os movimentos sociais são desmobilizados logo após as vitórias mais imediatas, apresentando-se, em geral, efêmeros e "desempoderados" diante da forte organização classista dos opressores e, portanto, incapazes de promover as transformações mais estruturais da sociedade. (ROMÃO; BENINCÁ, 2015, p. 103).

O artigo afirma que, para que a instituição seja popular, deve-se voltar para os interesses da maioria da população e, também, incorporar em seu currículo, o conhecimento elaborado e as estratégias utilizadas pelos oprimidos em seu processo de libertação, sendo uma instituição para e pelo povo. Segundo Romão e Benincá:

> [...] a UFFS visava, no plano original, a materializar uma relação entre a universidade e a sociedade que fosse libertadora, marcada pelo "diálogo, pela ação de mão dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica (...) para uma aliança com movimentos sociais de superação de desigualdades e de exclusão". Desejava contribuir, também, para a transformação da realidade social, mediante a inclusão dos pobres na universidade e o seu "empoderamento", para auxiliar na sua autoemancipação por meio da educação popular-libertadora. (ROMÃO; BENINCÁ, 2015, p. 105).

O artigo salienta que na medida em que a Universidade se consolida, sente-se ameaçada pelo profissionalismo e pela avaliação dos pares, diante de uma concepção de que as políticas universitárias só podem ser implementadas pelos próprios agentes universitários. Deste modo, vai se esvaindo a pretensão de construção de uma Universidade Popular, inclinando-se a formar profissionais apenas para a produção. Este trabalho contribui, também, no sentido de resgatar o histórico e o papel dos Movimentos Sociais relacionados com a educação, conforme resumem Romão e Benincá:

> Além das lutas por direitos econômicos, políticos e sociais, a partir dos anos 1980, os movimentos sociais populares passaram a se envolver de forma mais efetiva na busca por direitos educacionais. Ampliou-se, assim, a consciência sobre a centralidade da educação para a emancipação das pessoas. Além da Educação Popular – que teve em Paulo Freire uma de suas principais referências – e da Filosofia da Libertação (Dussel), contribuíram enormemente para esse processo de organização popular as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Teologia da Libertação. Nesse ambiente, os movimentos sociais foram construindo seus espaços e seus métodos educativos. Como sujeitos de direitos, os participantes dos movimentos sociais também perceberam a importância de avançar na luta pela educação formal, chegando mesmo a fomentar um processo que resultou na criação de uma universidade federal. (ROMÃO; BENINCÁ, 2015, p. 113).

O referido artigo, em suas considerações finais, enfatiza que, se por um lado, os Movimentos Sociais e a Universidade Popular não conseguem unificar suas identidades e suas dinâmicas, por outro lado, não conseguirão reverter essa lógica, se andarem separados. Mas, para que possam andar juntos, é necessário que os agentes

universitários compreendam a importância dos atores sociais, seja no protagonismo político, seja no gnosiológico.

Outro trabalho considerado como potencial para agregar nesta pesquisa, é uma dissertação intitulada "Um estudo de caso sobre o curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte". Esta dissertação traz uma discussão sobre os desafios e as possibilidades de execução de cursos superiores para a população do campo, a partir dos pressupostos da Educação do Campo. Trabalha a relação entre os Movimentos Sociais e as Universidades, a partir do curso de Pedagogia da Terra, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Referencia a luta dos Movimentos Sociais do Campo pela educação e analisa as questões históricas que influenciaram a produção científica nas Universidades Públicas. A autora desta dissertação, Fernandes (2009, p. 29), fala do compromisso da Universidade, enfatizando que "O compromisso social da universidade não está limitado à transmissão de conhecimento; vai além dessa concepção, pois se refere à construção de novos conhecimentos com diferentes sujeitos, em ampliados espaços de discussão e criação".

Este trabalho contribui, também, no que diz respeito à função social das Universidades e ao histórico dos Movimentos Sociais, especificamente os Movimentos Sociais do Campo, relacionando com a luta pelo direito à educação.

Outra pesquisa que se entende como importante é a tese intitulada "Cursos Superiores Universitários: Formação de Educadores do Campo". Esta tese trabalha o significado da formação superior universitária para participantes de Movimentos Sociais do Campo. Analisa, a partir de uma turma de Licenciatura para Educação do Campo, a relação da Universidade com alunos oriundos de Movimentos Sociais e de que forma esses alunos se relacionam com a produção de conhecimento.

Este trabalho enfatiza a importância dos Movimentos Sociais, especialmente os do Campo, para as lutas e conquistas em relação à Educação. A autora desta pesquisa, Zancanella (2011, p. 28), salienta que "[...] os movimentos sociais do campo têm méritos diversos, que auxiliam na construção de valores e de formação do sujeito, e no enfrentamento dos conflitos sociais, que se concretizam na ação coletiva". Desta forma, dialoga com o objetivo desta pesquisa que se propõe a compreender como a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino

Superior potencializam a Educação Ambiental Crítica e Transformadora na formação de educadores.

A autora salienta ainda, a importância da participação dos Movimentos Sociais nos processos formativos, considerando que fazem frente ao sistema hegemônico:

> No cenário dos movimentos sociais, contudo, um elemento é de incontestável importância: o caráter educativo, especialmente quando suscita questionamentos a respeito do protagonismo nas ações pedagógicas para a formação de um sujeito novo dissociado do cidadão liberal burguês. Assim, se existe um projeto político-pedagógico como fundamento a essa formação organizativa e política, Gohn já havia registrado que: aprende-se a não ter medo de tudo àquilo que foi inculcado como proibido e inacessível. (ZANCANELLA, 2011, p. 33).

Assim sendo, dialoga-se com Zancanella no sentido de que esta pesquisa traz como hipótese que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior podem contribuir para a formação de educadores, na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora. Essa hipótese está fundamentada, também, em um elemento que se considera essencial, e que foi elencado pela autora: o caráter educativo dos Movimentos Sociais, alicerçado no senso crítico. Compartilha-se da concepção daquela, quando salienta que:

> O ingresso dos movimentos sociais na universidade vai além dos limites da sala de aula, mas, propõe que os alunos conheçam o cotidiano das universidades, em diferentes instâncias. Conforme adquirem um aprendizado, obtido junto às instâncias, aos segmentos constituintes – docentes, discentes e corpo técnico administrativo – e conhecendo os protagonistas que os executam, os alunos dos movimentos sociais do campo armazenam tais informações e as usam como base de reflexão crítica, passando os seus conceitos em compartilhamento com aqueles que acompanham a sua experiência. Em razão do conhecimento dos movimentos sociais tanto do meio popular e urbano, e assim também dos investimentos no processo formativo de âmbito escolar e extraescolar a contribuição dos movimentos sociais é relevante na criação de uma alternativa para as relações sociais que se contrapõe ao sistema dominante. A troca de conhecimento e maior participação dos movimentos sociais no contexto das universidades públicas podem reverter em ganhos reais para todos os envolvidos: universidades e sujeitos dos movimentos sociais. (ZANCANELLA, 2011, p. 152-153).

É neste sentido, que esta pesquisa se propõe a trabalhar: enfatizando a importância da participação dos Movimentos Sociais nas Instituições de Ensino Superior, contribuindo com a formação de educadores críticos, e compreendendo que aqueles podem estreitar a relação com as Universidades. E, a partir dos diferentes saberes, construir conhecimentos e pensar alternativas que contribuam para fazer frente ao sistema capitalista.

Um artigo que contribui com este trabalho intitula-se “Movimentos Sociais Rurais no Brasil: o estado da arte”. Este artigo faz um mapeamento e uma discussão de teses e dissertações sobre Movimentos Sociais Rurais. Auxilia na questão do histórico e concepção dos Movimentos Sociais do Campo, que está sendo trabalhado nesta pesquisa, levando em consideração que o Movimento Social tido como referência nesta pesquisa é da Agricultura Familiar. As autoras deste artigo, Miranda e Fiúza, trazem a dinâmica e as lutas dos Movimentos Sociais do Campo, ressaltando que:

> As ações e estratégias de resistência dos movimentos sociais rurais vêm criando condições para que as suas demandas sejam publicizadas e cheguem até as instâncias decisórias do Estado. Os movimentos sociais trazem, na sua gênese, a característica de contestação da realidade na qual estão inseridos e se organizam para promover a ruptura de uma situação de ausência de direitos. (MIRANDA; FIÚZA, 2017, p. 123).

Este artigo elenca diversos autores que trabalham na perspectiva dos Movimentos Sociais e, também, no campo da educação, quando pensado a partir destes. Contribui com esta pesquisa no sentido de discutir a atuação dos Movimentos Sociais como uma estratégia de resistência ao sistema capitalista e, sendo assim, a importância da participação destes nos processos formativos.

Outro artigo importante para a discussão dos Movimentos Sociais tem como título “Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos”. Este trabalho problematiza a ausência ou a exclusão dos Movimentos Sociais nos currículos, no que diz respeito à educação. Defende que os Movimentos Sociais, fazendo um recorte para os do Campo, historicamente, lutam e buscam acesso e reconhecimento nas/das escolas e Universidades. O autor, Arroyo, enfatiza que é necessário pensar outros currículos que contemplem as especificidades dos Movimentos Sociais, atentando para a desestabilização do conhecimento hegemônico que esse processo pode causar:

> Os movimentos sociais lutam pelo direito aos conhecimentos, outros conhecimentos e radicalizam as formas históricas de sua produção como segregados até do acesso aos conhecimentos. Reagem às estruturas econômicas, sociais, políticas, de classe que os exploram e segregam. Consequentemente desestabilizam a visão simplificada das análises oficiais, educacionais que os veem como excluídos, ignorando ou ocultando esses processos históricos mais segregadores e a relação entre esses processos e a negação do direito ao conhecimento. Essa radicalidade da análise dos movimentos sociais tem consequências também radicais na formulação dos currículos: desestabiliza o uso da escolarização, não escolarização e o uso do conhecimento hegemônico como parâmetros de classificação dos outros como inferiores, subalternos, excluídos porque analfabetos, iletrados, irracionais, incultos, pré-políticos. (ARROYO, 2015, p. 60).

Este artigo se relaciona diretamente com a proposta desta pesquisa, que é a importância da participação dos Movimentos Sociais nas Instituições de Ensino Superior, no sentido de contribuir para uma educação que coloque em diálogo horizontal, o conhecimento empírico e o conhecimento produzido pela humanidade. Dessa forma, permite o diálogo entre diferentes saberes, possibilitando um processo crítico na formação de educadores, permeado pela Educação Ambiental.

Outro trabalho de grande relevância para a pesquisa, é um artigo que traz como título "A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos." Trabalha questões relacionadas à dimensão epistemológica da Universidade, questionando se esta é capaz ou não de incorporar outros modelos de racionalidade e outras epistemologias, resultantes da diversidade cultural. Esta pesquisa defende que as Universidades Convencionais, pelos seus compromissos com o poder econômico, não têm capacidade para incluir os diversos saberes e promover a interculturalidade. Tavares (2015, p. 52), autor deste trabalho, ao ponderar sobre conhecimento, problematiza que "O conhecimento, patrimônio da humanidade, que deveria ser um fator de inclusão e de aprofundamento da democratização das sociedades torna-se, afinal, num dos principais fatores de exclusão, sendo a injustiça cognitiva o reverso da injustiça social".

Contribui no sentido de que o modelo de Educação Superior deveria reconhecer, respeitar e incluir no seu meio a interculturalidade, contrapondo o modelo existente, priorizando a participação das comunidades e respondendo aos anseios e às necessidades das próprias populações. Tavares salienta a importância da valorização de todos os saberes, nas Universidades:

> A educação superior como educação popular implica a aceitação e o respeito por outras leituras e visões do mundo, o que quer dizer que se confere dignidade epistemológica aos saberes invisibilizados ao longo da história, mas também dignidade ontológica aos protagonistas desses saberes. Aqui reside a função revolucionária da educação que não é, apenas, uma luta política e ideológica, mas também pedagógica, epistemológica, ética e ontológica. (TAVARES, 2015, p. 70).

A transformação nas Universidades não é tarefa fácil, dados os condicionantes históricos e o atual modelo de sociedade. Mas, o "inédito-viável" de Freire é o que impulsiona, apesar de qualquer circunstância, acreditar que é possível uma Universidade para e com todos. Paulo Freire denuncia uma distorção no processo educacional devido ao impedimento de participação dos atores sociais. Assim, Freire considera o "inédito

viável", como uma possibilidade, que só será atingida pela *práxis* libertadora. Na obra "Pedagogia do Oprimido", Freire considera que o "inédito-viável" se dará no momento em que os oprimidos problematizarem, a partir da prática social, as "situações-limite" que enfrentam:

> No momento em que estes as percebem não mais como uma "fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser", se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação. (FREIRE, 2014, p. 130).

Neste sentido, Freire é essencial nesta discussão, no sentido em que as "situações-limites" consideradas por ele como um encobrimento da realidade pelos opressores, podem ser entendidas como o desafio de inserção dos Movimentos Sociais nas Instituições de Ensino Superior, e o "inédito-viável" pode ser compreendido como resultado da ação dialógica dos sujeitos críticos, ou seja, a participação dos Movimentos Sociais nos processos formativos, como uma possibilidade de pensar uma educação transformadora. Freire (2014, p. 126) enfatiza que "No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das situações-limite". Compartilhando desta concepção, Dickmann e Dickmann complementam:

> Se pudéssemos reduzir a caminhada do ser humano a dois passos, o primeiro seriam as "situações-limite" e o segundo o "inédito-viável". Esse é o movimento do ser humano no mundo e com os outros. Este é o processo pelo qual as pessoas se fazem mais humanas. (DICKMANN; DICKMANN, 2008, p. 103, grifo do autor).

E por se falar em "inédito-viável" de Freire, apresenta-se outro artigo de relevância para esta pesquisa, tendo como título "Paulo Freire e os Movimentos Sociais: uma análise da conjuntura brasileira". Este artigo trabalha as contribuições de Paulo Freire enquanto uma perspectiva de análise e reflexão sobre os Movimentos Sociais no contexto da sociedade brasileira, enfatizando a possibilidade de reinventar a pedagogia crítica a partir destes. As autoras Stênico e Paes, embasadas no pensamento freireano, dialogam com a pesquisa proposta, no sentido de considerar importante a participação dos Movimentos Sociais em diversos espaços e lugares da sociedade, destacando como essencial, a educação:

> [...] nesse processo de transformação associado às lutas sociais, Freire (2000) coloca a educação como o ponto central no processo de denúncia da realidade perversa, assim como o anúncio de uma realidade diferente a partir da transformação. O autor esclarece ainda que se a educação não transforma a sociedade, sem ela certamente não o fará. Nesse sentido, a luta de Freire era

> por uma pedagogia que possibilitasse a afirmação de direitos historicamente negados, tomando como referência os saberes construídos na prática social, permitindo que os sujeitos conheçam esses saberes e ampliem para outros que ainda não o conhecem, dessa maneira, os sujeitos históricos constroem e reconstroem seus saberes. (STÊNICO; PAES, 2017, p. 59).

Neste sentido, os Movimentos Sociais apresentam-se como uma possibilidade de repensar o sistema educacional vigente, apontando para uma pedagogia transformadora. Ainda neste artigo, no que diz respeito à transformação da sociedade, Stênico e Paes (2017, p. 58) salientam o aporte de Marx: "Sendo assim, torna-se possível também retomar a contribuição de Marx (1988), para quem, cabia justamente às massas protagonizar a busca pelas mudanças sociais, conduzindo a sociedade para uma etapa superior em sua própria história".

Compartilha-se com a concepção deste artigo, quando trabalha os Movimentos Sociais como um alicerce para resistir ao sistema capitalista, em defesa dos oprimidos, conforme enfatizam Stênico e Paes (2017, p. 59): "As resistências sociais frente às forças opressoras de acordo com as perspectivas de Freire, convertem-se em movimentos sociais que se eclodem em toda a sociedade brasileira".

Nesse sentido, também, contribui com esta tese o artigo intitulado " A Educação Ambiental Crítica e Transformadora no Movimento Sindical." Este trabalho é resultado da pesquisa de mestrado da pesquisadora, o qual apresenta os caminhos trilhados pela Educação Ambiental à perspectiva crítica e transformadora, traçando um diálogo entre autores que discutem o tema e a concepção da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL/CUT sobre Educação Ambiental.

O artigo acima citado contribui, visto que uma das justificativas desta tese está alicerçada nos resultados da dissertação da pesquisadora. Cabe destacar dois elementos que contribuem significativamente. O primeiro é o que se entende como um dos desafios da Educação Ambiental, que segundo Albani e Cousin:

> [...] é ser de fato uma educação política que pense, a partir dos lugares e suas relações, como proceder diante dos conflitos, considerando a sociedade em sua totalidade e buscando a superação dos mecanismos de controle e dominação do sistema capitalista. (ALBANI; COUSIN, 2015, p. 66):

Já o segundo elemento diz respeito à importância da participação e do diálogo dos/com os Movimentos Sociais e atores sociais, a exemplo da Agricultura Familiar, como um dos potenciais para trabalhar a Educação Ambiental, a partir da perspectiva Crítica e Transformadora, conforme salientam as autoras:

> A partir do caminho trilhado pela Educação Ambiental, pode-se enfatizar que muitos foram e são os desafios encontrados, superados ou não, para trabalhar a mesma numa perspectiva crítica e transformadora. Para isso, são imprescindíveis diversos atores sociais, entre eles os movimentos sociais. A Agricultura Familiar, com sua organização e *práxis*, trazida para discussão neste artigo, constitui-se como um ator social importante na constituição de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora. (ALBANI; COUSIN, 2015, p. 68).

Para além disso, enfatiza-se a contribuição deste artigo no sentido de compreender a concepção da FETRAF-SUL/CUT em relação à Educação Ambiental. Nesta perspectiva, outro artigo que foi selecionado como achado traz como título "Movimentos Sociais e Educação Ambiental", o qual, partindo das definições conceituais sobre os Movimentos Sociais e a Educação Ambiental, reafirma a importância dos sujeitos coletivos na construção coletiva da cidadania. Este trabalho contribui no sentido de entender a importância do papel dos Movimentos Sociais e da Educação Ambiental para a construção de outra sociedade, a partir de uma concepção totalizadora. Isto se evidencia quando os autores mencionam que:

> [...] assumimos a importância que os movimentos sociais e a educação ambiental têm ao propiciar o estabelecimento de uma responsabilidade coletiva em relação ao meio ambiente. Com uma concepção mais totalizadora, coesa, crítica integrada com os movimentos sociais organizados e comprometidos com a preservação da vida em seu sentido mais profundo, poderá vir a contribuir para o exercício da cidadania [...]. (COIMBRA; FERNANDES, 2005, p. 27).

Compartilha-se com Coimbra e Fernandes (2005, p. 21) o entendimento de que "[...] a presença e conseqüente atuação dos movimentos sociais organizados a partir da luta pela questão ambiental é um fator de extrema relevância na sociedade." E, sendo assim, compreende-se que aqueles precisam, enquanto atores sociais, contribuírem nos processos de formação das Instituições de Ensino Superior.

Outro artigo considerado como achado é intitulado "As condições que permitiram a emergência dos discursos ambientalistas no Brasil", que tem como objetivo propor uma discussão sobre as condições que possibilitaram a emergência da Educação Ambiental no Brasil, a partir das reivindicações dos Movimentos Sociais. Está relacionado com esta tese no que diz respeito à importância da luta e das reivindicações dos Movimentos Sociais para que a Educação Ambiental emergisse como uma temática relevante e fosse assumida, mesmo que ainda timidamente, pelo Estado, como discurso oficial. Sobre isso, Magalhaes e Cestari endossam:

> [...] podemos inferir que as condições que permitiram a emergência da educação ambiental no Brasil aconteceram por meio das reivindicações dos movimentos sociais e, que, com o passar do tempo, após a adesão dos nossos governantes, podemos visualizar diversas formas de materialização e condições de funcionamento do discurso oficial da educação ambiental, por meio de Decretos, Leis e Programas. (MAGALHAES; CESTARI, 2015, p. 111).

A dissertação intitulada "A natureza do/no MST" é um achado que contribui significativamente com esta pesquisa. Aquela se propôs a investigar a natureza do MST buscando esclarecer de que forma as questões relativas à natureza/meio ambiente foram incluídas em suas principais reivindicações. Trabalha, também, a maneira que se deu a ampliação da natureza daquele movimento, em seu caráter político, vinculado às questões ambientais, bem como, de que forma as concepções de natureza/meio ambiente vem sendo tratadas pelo MST. Além de contribuir com o histórico e a luta dos Movimentos Sociais do Campo, mais especificamente, o MST, compartilha com a perspectiva desta tese na questão de entender aqueles como atores importantes na discussão e proposição da pauta ambiental, conforme salienta a autora:

> Diante da problemática ambiental, incessantemente anunciada nos últimos anos, esses movimentos vêm se destacando, cada vez mais, de forma global, com a inserção do tema meio ambiente/natureza entre suas lutas e proposições. Para tanto, anunciam que é necessário reinventar as relações sociais entre os humanos e, também, destes com a natureza. (CIANDRINI, 2010, p. 21).

Cabe salientar que a pauta dos Movimentos Sociais não se resume somente às questões ambientais, mas também contempla outros aspectos, como econômicos, culturais, sociais e políticos, buscando propostas para outro paradigma de desenvolvimento. Portanto, percebe-se que o panorama das pesquisas mapeadas, apresentadas e discutidas até aqui, possibilitam identificar a importância da participação dos Movimentos Sociais nas Instituições de Ensino Superior, seja na luta pela construção destas ou por meio da inserção/discussão na formação de educadores, aproximando-se da pesquisa proposta. Porém, não foi encontrado nenhum estudo sobre a participação dos Movimentos Sociais, a partir de uma turma conveniada, e nem relacionado à FETRAF-SUL/CUT, fenômeno de investigação desta tese. O estudo que mais se aproximou foi o que trabalhou com a turma da Pedagogia da Terra, porém voltada especificamente para Educação do Campo e que acontecia "fora" da estrutura formal da Universidade.

Partindo destes achados e tendo em vista o contexto desta pesquisa, considera-se importante continuar esta problematização, entrelaçando a discussão com os outros

autores relevantes para o tema Movimentos Sociais. Os Movimentos Sociais do século XIX não incorporavam, em suas pautas, a questão ambiental, pois acreditavam que esta estaria consumada, caso se resolvessem os problemas sociais. Mas, com a evidência cada vez maior da problemática ambiental, atingindo sempre e mais a parcela da população menos favorecida, alguns movimentos incluíram-na em sua pauta de lutas, e outros movimentos, ainda, surgiram devido a essa evidência. Loureiro e Layrargues afirmam que existem pelo menos três fatores que evidenciam por que os Movimentos Sociais não podem ser pensados separados das lutas sociais:

> *Primeiro*, porque, independentemente de utilizarem categorias ambientalistas, suas lutas e projetos políticos se referem à reestruturação da sociedade e qualquer movimento nesse sentido implica novas formas de se relacionar com a natureza [...]. Desconsiderar as lutas dos movimentos sociais, vistos como clássicos, que denunciam as mazelas do capitalismo, é um grave equívoco que despolitiza o debate e estabelece uma leitura funcionalista da sociedade, pouco compatível com a dinâmica contraditória do real e com as necessidades materiais que perduram para a maioria absoluta das pessoas. *Segundo*, porque, principalmente na última década, as lutas dos movimentos sociais, sobretudo na América Latina, se destacaram por terem enfrentado o exposto e as incongruências de processos produtivos envoltos com o agronegócio, a indústria de celulose, a mineração, a exploração de petróleo, a pecuária extensiva e a privatização da água. [...] *Terceiro*, porque o tema ecológico e ambiental não é propriedade de nenhum agente social, nem mesmo dos que com ele se identificam e por ele lutam de forma mais direta. É, portanto, categoria estratégica de prática política e fator de identidade entre sujeitos e grupos. (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 221-222, grifo do autor).

É interessante explicar a partir de que concepção se fala de Movimentos Sociais, nesta pesquisa, entendendo que a palavra é ampla e, em outros contextos, pode se referir a Movimentos Sociais vistos por meio de outras perspectivas, que não condizem com a deste trabalho. Compartilha-se da concepção da FETRAF-SUL/CUT, em um dos livros do Projeto Consórcio Social da Juventude Rural, quando ressalta que:

> Entendemos os movimentos sociais como atores que organizam ações coletivas de caráter sócio-político pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e sobre problemas em situação de conflito e de disputa. [...] Constituem-se num espaço específico de força política que, na pluralidade de formas organizativas, tem a pretensão de captar os anseios sociais e ressoá- los de forma mais ou menos organizada, mais ou menos universalizada no espaço público, demandando solução de problemas e apresentando propostas que têm potencial de se tornarem soluções públicas, coletivas, institucionais. Nesse sentido, é espaço de geração de novos direitos e de novos valores que preservam os laços de solidariedade, tendo por finalidade a contraposição ao sistema dominante, tendo em vista consagrar novos valores e novas relações sociais. (FETRAF-SUL/CUT, 2007b, p. 37).

Desta forma, entende-se que os Movimentos Sociais constroem um processo social, político e cultural que evidencia uma identidade coletiva, a partir de interesses em comum, sendo que esta resulta do princípio da solidariedade e é construída a partir de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. Gohn complementa, esclarecendo que:

> [...] movimento social refere-se à ação dos homens na história. Essa ação envolve um fazer – por meio de um conjunto de práticas sociais – e um pensar – por meio de um conjunto de ideias que motiva ou dá fundamentação à ação. Trata-se de uma práxis, portanto. (GOHN, 2000, p. 12-13).

Segundo esta autora, os Movimentos Sociais se fortalecem ou se enfraquecem, conforme a dinâmica do conflito e da luta social, buscando o novo ou repondo e conservando o velho. Os Movimentos Sociais participam, direta ou indiretamente, da luta política da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento e "forçando" a transformação social. Porém, algumas mudanças em relação à atuação dos Movimentos Sociais na sociedade contemporânea, dificultam a compreensão destes. Torna-se mais difícil encontrá-los e entender como atuam. Os Movimentos Sociais burocratizaram-se; viraram partidos; alguns desapareceram, devido ao atendimento das demandas reivindicadas; empresariaram-se ou assumiram a prestação de serviços estatais, esmaecendo-se, assim, o espírito de inovação política que os caracterizava no período anterior. A partir das evidências empíricas da burocratização e do enfraquecimento dos movimentos, os teóricos deixaram de associar a inovação aos atores – os movimentos – passando a associá-la a um lócus: a Sociedade Civil (ALONSO, 2009). Gohn alerta que:

> A presença dos movimentos sociais é uma constante na história política do país, mas ela é cheia de ciclos, com fluxos ascendentes e refluxos (alguns estratégicos, de resistência ou rearticulação em face à nova conjuntura e às novas forças sociopolíticas em ação). (GOHN, 2010, p. 41-42).

Fazendo um diálogo com as constatações acima, entende-se que todo Movimento Social tem uma finalidade política, que implica na tensão entre interesses antagônicos. Assim, acredita-se que um dos motivos dessa tensão é que o Estado garante a condição da classe hegemônica e, dessa forma, os Movimentos Sociais contra- hegemônicos organizam-se para enfrentar a opressão. Nesse sentido, Marx e Engels atentam que as classes dominantes, que se apropriam da produção material, também detêm o poder intelectual:

> Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes [...]. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de idéias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante [...]. (MARX; ENGELS, 2007, p. 48).

Nesta pesquisa, parte-se do princípio que, apesar da burocratização e do enfraquecimento, os Movimentos Sociais, mesmo sendo "confundidos ou mesclados" com partidos políticos (GOHN, 2010), ainda são atores importantes e que, de uma maneira mais tímida, mobilizam, lutam, defendem e conquistam espaços e políticas em prol dos oprimidos, fazendo um enfrentamento à classe dominante. Stênico e Paes compartilham desta perspectiva, endossando que:

> Assim, o papel protagonizado pelos movimentos sociais no cenário brasileiro contemporâneo expressa possibilidades de que a dinâmica social vigente seja continuamente questionada e ressignificada em um movimento contínuo de superação e questionamento das realidades que insurgem no cenário atual. (STÊNICO; PAES, 2017, p. 59).

Desta forma, acredita-se que, a partir da *práxis* desses Movimentos Sociais, é possível intervir nos espaços de educação, trabalhando a Educação Ambiental de maneira que esta possa ser um dos potenciais para a transformação da sociedade, superando a lógica capitalista. Nessa perspectiva, Loureiro pondera que a Educação Ambiental tem como um dos pressupostos:

> [...] o determinante para a Educação Ambiental não está em resolver a "ausência da ética ambiental" ou em divulgar o conhecimento científico e tecnológico alcançado. Está sim, em romper com a perpetuação das relações de poder e de interesse globais estabelecidos, com a submissão das necessidades vitais à necessidade do lucro imediato, com a "insensibilidade" para com os ecossistemas quando estes não são de interesse humano direto, e com a subordinação da vida ao econômico, problematizando criticamente a possibilidade de existirmos com dignidade sob o signo capitalista. (LOUREIRO, 2012a, p. 65).

Arroyo complementa, enfatizando que o conhecimento da história e da luta dos Movimentos Sociais deve ser incorporado nos processos de formação dos educadores e dos trabalhadores:

> Os movimentos sociais revelam a consciência da centralidade das lutas pelas bases materiais da existência, reforma agrária, terra, trabalho, mas lutam também contra as estruturas de poder que condicionam os avanços na reforma agrária e em outro projeto de campo. Uma questão a ser trazida às lutas pelo avanço da educação: como a organização do poder no campo vem produzindo essa fraqueza e inexistência de um sistema de educação? Torna- se urgente pesquisar mais sobre como essa história de construção de um

> sistema escolar na precariedade de sua base material está atrelada à organização do poder, aos repartos de poderes. Há uma história de correlações de forças econômicas e políticas a que em nossa história esteve atrelada a construção da inexistência e fraqueza do nosso sistema educacional. (ARROYO, 2015, p. 51).

A partir da reflexão acima, que conjuga com a luta dos Movimentos Sociais, e da contextualização sobre a concepção de Movimentos Sociais abordada nesta pesquisa, far-se-á uma incursão histórica a respeito da trajetória política dos Movimentos Sociais do Campo, refletindo a respeito do papel desempenhado por estes atores sociais na luta pela democratização do país e, consequentemente, pela questão ambiental. Este recorte foi pensado no sentido de dar enfoque para o fenômeno desta pesquisa, que é referenciado por um Movimento Social da Agricultura Familiar.

5.3.1 Movimentos Sociais do Campo

Historicamente, a imagem do povo do campo foi associada ao atraso, à exclusão e à submissão. Partindo desta realidade, muitas foram as revoltas e as lutas contra as situações, vivenciadas por este grupo social. A partir deste cenário, organizam-se os Movimentos Sociais do Campo, conforme enfatiza Medeiros:

> Uma das marcas notáveis da vida política brasileira nos últimos quarenta anos foi a emergência dos trabalhadores rurais na cena política, constituindo- se progressivamente como sujeitos sociais, numa trajetória descontínua, marcada por avanços e recuos, vitórias e derrotas. Num processo tenso, caracterizado por vezes por irrupções bruscas, eles marcaram sua presença através de grandes manifestações coletivas — encontros, atos públicos, greves, acampamentos, ocupações de terra — que trouxeram à luz grupos sociais diferenciados, portadores de reivindicações distintas, mas que tinham algo em comum: o questionamento do lugar que lhes fora imposto no interior da sociedade. (MEDEIROS, 1989, p. 210).

Caldart ressalta a luta dos Movimentos Sociais do Campo atrelada à violenta desumanização das condições de vida no Campo, associando à realidade que deu origem ao movimento por uma Educação do Campo:

> Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes. Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente, sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária, sujeitos da luta por melhores condições de trabalho e pela identidade própria desta herança, sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades de direitos sociais respeitados, e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas [...]. (CALDART, 2002, p. 152).

Assim sendo, a revolta contra as condições de vida, que eram impostas ao povo do campo fez com que, no final do século XIX e início do século XX, surgissem alguns movimentos denominados messiânicos, dos quais se destacam três, que serão referenciados neste capítulo: os Muckers, os Canudos e o Contestado.

Os Mukcers (1872 a 1874) eram agricultores de uma colônia germânica de Padre Eterno, localizado no município de São Leopoldo – RS. Viviam em situação de extremo abandono e eram liderados por uma mulher, que se intitulava o "Cristo Feminino". Tinham valores próprios e, após terem estruturado a comunidade, foram arrasados pelo Exército Imperial, tendo a maioria das lideranças presas e mortas (FETRAF-SUL/CUT, 2007b).

Canudos (final do século XIX) foi um movimento formado por trabalhadores rurais e escravos que peregrinavam atrás de um beato, que era um líder messiânico e se estabeleceu no Arraial de Canudos, no sertão da Bahia. Este movimento chegou a ter 10 mil integrantes. O beato foi acusado de defender a volta da Monarquia e sua comunidade foi dizimada por expedições militares (FETRAF-SUL/CUT, 2007b). Sobre esta dizimação, Mitsue (2001, p. 86) complementa: "Entre outubro de 1896 e outubro de 1897, mais de cinco mil soldados do Exército e armamentos pesados de guerra foram envolvidos nos ataques ao arraial, até o cerco total e massacre final. Restaram 400 pessoas, entre velhos, mulheres e crianças".

No Contestado (início do século XX), o governo concedeu uma vasta extensão de terra a uma empresa norte-americana, no trecho previsto para a construção da ferrovia São Paulo/Rio Grande do Sul. As famílias que residiam neste local foram desapropriadas e, com o término da construção, oito mil trabalhadores ficaram desempregados. Dessa forma, em Santa Catarina, surgiu um movimento de camponeses liderado por um monge, o qual arrebanhou estas pessoas que começaram a segui-lo. Ainda sobre a Guerra do Contestado, Mitsue explica que:

> Em 1915, os líderes lançaram um manifesto monarquista e declararam a "guerra santa" contra os coronéis, as companhias de terras e as autoridades governamentais. Acusaram o governo de assassinar trabalhadores e entregar as terras aos estrangeiros. Atacaram fazendas e cidades e controlaram partes das ferrovias. A luta prolongou-se até dezembro, quando um contingente de 7 mil soldados do exército, mil policiais e 300 jagunços iniciaram os ataques contra uma população rebelada de 20 mil pessoas. Destas sobraram 3 mil ao final dos combates em que até mesmo aviões foram utilizados para localizar os redutos rebeldes. Essa foi a primeira vez que se utilizou a aviação no país para fins militares. (MITSUE, 2001, p. 87-88).

Na primeira metade do século XX, houve mudança no cenário social, sendo que a mão de obra escrava foi substituída pela assalariada. O processo de industrialização alterou o modo de produção e, sendo assim, os trabalhadores urbanos também passaram a se organizar através de associações e sindicatos. Já na segunda metade do século XX, os trabalhadores rurais intensificaram suas formas de organização, surgindo assim as Ligas Camponesas, a União dos Trabalhadores Agrícolas – ULTAB, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MASTER, o Movimento Sindical Rural e o MST.

Antes de explicar sobre essas formas de organização, cabe enfatizar que as lutas camponesas, no contexto dos séculos XIX e XX, evidenciam um entendimento da relação do país com o campo, efetivamente, do mundo urbano com a paisagem do campo e o que se agrega a este, nos termos de valores, crenças e representações, em que ele é dado a ver/ler. Antes de ser rechaçado, colocado no plano do folclórico, por exemplo, os movimentos messiânicos se configuram como formas de resistência do povo que mora no campo. Por isso, agregar-se de maneira identitária e representativa a essas figuras/lideranças, apresentava-se como um sinal de resistência, passando a forjar um cenário que nada possui de folclórico.

Assim, apresenta-se a partir de agora, as formas organizadas/institucionais que evidenciam, dentro de sua historicidade, um lastro de resistência que não pode ser apagado. E, com isso, recoloca-se os movimentos anteriores dentro de um cenário importante para as demandas vivenciadas no cenário rural, agregando sentido a muitas das questões históricas do/no campo.

As Ligas Camponesas (1950) foram associações de trabalhadores rurais que, sob a liderança do deputado federal Francisco Julião (eleito pelo PSB – Partido Socialista Brasileiro), criaram um movimento para discussão, organização e disputa de políticas, além da luta pela Reforma Agrária e pela conquista de terra para os camponeses. Com a Ditadura Militar (1964-1985), as Ligas foram colocadas na clandestinidade e o movimento foi violentamente perseguido (FETRAF-SUL/CUT, 2007b). Assim, “durante o regime militar de 1964, Julião e diversos outros líderes foram presos e condenados. Sua culpa: desejar justiça social. O movimento então ficou sem comando e se dispersou” (MITSUE, 2001, p. 64).

A ULTAB (1954) tinha por finalidade coordenar as associações camponesas e criar as condições para uma aliança política entre os operários e os trabalhadores rurais.

A maioria dos seus líderes eram camponeses, porém alguns eram indicados do Partido Comunista Brasileiro – PCB. Esta organização se expandiu por todos os estados, exceto o RS, pois havia o MASTER, e em Pernambuco, pois havia as Ligas Campesinas (MITSUE, 2001).

Já o MASTER (final da década de 1950) surgiu no RS, a partir da resistência de 300 famílias posseiras. O movimento iniciou no município de Encruzilhada do Sul, expandindo-se por todo o estado gaúcho. A luta dos integrantes deste movimento era para entrar na terra e iniciou com os acampamentos (uma das formas de luta do MST, atualmente), como uma das formas de organizar as suas ações. O movimento se intensificou com o apoio do Partido Trabalhista Brasileiro – PTB, enfraquecendo com a derrota do partido em 1962, período em que passou a sofrer ataques do novo governo estadual (MITSUE, 2001).

Em 1962, no governo de João Belchior Marques Goulart (Jango), deu-se a regulamentação da sindicalização rural, sendo que os sindicatos existentes passaram a ser reconhecidos e outros começaram a se organizar. Sobre isso, Mitsue (2001, p. 94) enfatiza que "Já existia então a perspectiva de se formarem posteriormente as federações e a confederação dos trabalhadores rurais. Contudo esse processo acontecia apenas dentro das cúpulas das organizações, isto é, os trabalhadores em geral permaneciam alheios a ele." Porém, no ano seguinte o Sindicalismo Rural foi marcado pelo surgimento da CONTAG (1963), que agregou os sindicatos e as federações dos trabalhadores rurais de todo o Brasil. No início dos anos 80, o sindicalismo rural e o sindicalismo urbano uniram-se na luta pela derrubada da Ditadura Militar, por melhores condições de vida e de trabalho. Esse movimento culminou na criação da CUT (1983) (FETRAF-SUL/CUT, 2007b).

O MST (1984) impulsionou a luta social pela reforma agrária, reafirmando a necessidade de ocupação de terras como uma ferramenta legítima para pressionar o Estado. Esse movimento teve origem no Sul do Brasil (FETRAF-SUL/CUT, 2007b). Cabe enfatizar que o período de gestação do MST durou mais de quatro anos até seu nascimento em 1984, conforme enfatiza Mitsue:

> O MST foi buscar a ponta do novelo que ficou perdida desde o aniquilamento das Ligas Camponesas pelos militares em 1964. Podemos dizer que a história das ligas tem sua continuidade no MST. Por quê? Essencialmente porque elas, tal como o MST, constituíam um movimento independente, nascido no próprio interior das lutas que se tratavam pela terra. Mas principalmente

> porque defendiam uma **reforma agrária** para acabar com o monopólio da terra pela classe dominante. (MITSUE, 2001, p. 120, grifo da autora).

A concepção do MST nasceu em sete de setembro de 1979, em plena Ditadura Militar, quando aconteceu a ocupação da fazenda Macali, em Ronda Alta – RS. A partir desta ocupação, muitas outras lutas foram sendo desencadeadas no estado e no país, constituindo assim novas lideranças e a consciência da necessidade de ampliação da luta em busca da reforma agrária (MITSUE, 2001). Caldart atenta que, ao falar sobre o MST, há um fato ou uma realidade de que se pode partir:

> [...] é possível constatar que o MST torna-se uma referência entre os movimentos sociais do Brasil e, em certa medida, também fora dela, sendo identificado com um exemplo de luta e de organização a seguir, sempre que estiver em questão a conquista de direitos e a busca de mais dignidade para todos. Já para outros grupos, o MST aparece como uma verdadeira 'praga' a ser exterminada, um incômodo para os governos e para as elites em geral, tenham elas ou não vínculo direto com o latifúndio. Há também aquelas pessoas para as quais o MST é uma referência que mistura sentimentos, causando sobretudo espanto, uma sensação de estranhamento e de que algo não está bem explicado: afinal, o que eles querem? Lutam pela terra, mas também estão se manifestando contra as privatizações [...]. (CALDART, 2012, p. 29-30).

A autora acima alega que o MST incomoda não somente por trazer ao cenário político, o debate agrário, mas o que incomoda mais é o seu jeito de ser, suas ações, sua postura e sua identidade que se espalham e constituem outros sujeitos, sustentando, também outras bandeiras de luta (CALDART, 2012).

A história mostra que, em um espaço de 60 anos, o Brasil passou por duas ditaduras: a de Getúlio Dornelles Vargas (1930-1945); e o golpe civil militar (1964-1984), totalizando 35 anos de regime autoritário. Conforme a FETRAF-SUL/CUT, em um dos livros do CSJR:

> Os movimentos sociais sofreram, durante os anos 1930-1960, fortes pressões cooptadoras por parte de partidos políticos, de parlamentares e de governos que buscaram instrumentalizá-los e submetê-los a seus interesses. Esse período, conhecido na história do Brasil como populismo, caracteriza-se pelas relações clientelistas, de tutela, de concessão de favores como a principal forma de relação do Estado com os movimentos sociais. [...] Na verdade, a instalação da Ditadura Militar foi um esforço de restringir, ou até mesmo, de anular a construção política que as classes subalternas haviam realizado no Brasil (FETRAF-SUL/CUT, 2007b, p. 40).

Neste sentido, os Movimentos Sociais foram atores determinantes na construção de uma sociedade participativa e de organizações com autonomia frente ao Estado. A organização e a mobilização dos Movimentos Sociais do Campo e da Cidade, na luta contra as mais diversas discriminações, resultou em uma significativa participação

social na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988[26], conseguindo incluir na Carta Maior um conjunto de direitos sociais, a democratização do Estado, que significou um avanço para estes movimentos. Miranda e Fiúza atentam para o fato de que:

> [...] boa parte dos movimentos sociais rurais tem uma história tortuosa, uma vez que o ideal que prevaleceu até fins da década de 1980, de instaurar novas práticas políticas e sociais, foi se amalgamando ao processo de aparelhamento do Estado por via partidária. (MIRANDA; FIÚZA, 2017, p. 125).

A partir da década de 90, houve ampliação e diversificação das organizações populares, com ênfase nas questões de etnias, de raça, de gênero, de organização da produção, de redes associativas, de lutas ambientais. Sobre esses novos movimentos, a FETRAF-SUL/CUT considera que:

> [...] agora, pautam-se como atores com papel específico, que se organizam – de forma autônoma – fora dos partidos políticos e passam a incorporar critérios de eficiência e de eficácia e a dedicar-se a ações mais propositivas em termos de políticas públicas. [...] tendo um papel estratégico quando se transformam em sujeitos políticos autônomos e levantam a bandeira da ética, da cidadania, da democracia, e da busca de um novo padrão de desenvolvimento que não produza a **exclusão social e a degradação ambiental**. Os movimentos sociais, nesta perspectiva, têm um papel não somente de se constituírem em atores sociais, mas também de ampliarem e de colocarem em movimento a ação do Estado. (FETRAF-SUL/CUT, 2007b, p. 41-42, grifo nosso).

Assim sendo, os Movimentos Sociais têm capacidade para participar e se articular, inclusive, para dentro do Estado, assumindo uma posição de afirmação e proposição no processo da luta social pela transformação da sociedade, através da implementação de Políticas Públicas por parte do Estado, participando da elaboração das mesmas e fiscalizando as ações. Santos (2002, p. 53) reforça a posição das novas organizações da Sociedade Civil, enfatizando que "[...] estariam inseridas em

[26] A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, é o oitavo texto constitucional brasileiro. Das sete constituições anteriores à de 1988, três foram outorgadas: a de 1824, pelo imperador D. Pedro I; a de 1937, por Getúlio Vargas; e a Emenda Constitucional nº 1, de 1969, pela junta militar composta pelos ministros da Marinha, do Exército e da Aeronáutica. A Constituição de 1967 é um caso à parte: embora tenha sido promulgada pelo Congresso Nacional, seu texto foi integralmente preparado pelos militares, que então detinham o poder. Em outras palavras, foi promulgada na teoria, mas outorgada na prática. Quatro das constituições da história do Brasil, portanto, foram elaboradas e promulgadas por assembleias constituintes, com diferentes graus de participação popular: as Constituições de 1891, 1934, 1946 e 1988. [...] pode-se afirmar que a Constituição de 1988, em comparação com as outras três constituições promulgadas antes dela, foi a que contou com o maior grau de participação popular em sua elaboração. Foram eleitos 559 constituintes (487 deputados e 72 senadores), que representavam 23 Estados e o Distrito Federal. Além dessa ampla representação, de natureza indireta, a população ainda apresentou 122 emendas ao texto da carta, por intermédio de instrumento de participação popular direta criado pela própria Constituinte (SOUZA, p. 1, [s.d.]).

movimentos pela ampliação do político, pela transformação de práticas dominantes, pelo aumento da cidadania e pela inserção na política de atores sociais excluídos".

Neste sentido, os Movimentos Sociais são essenciais na luta ambiental, pois é através do movimento dinâmico e dos conflitos que há a possibilidade de superação e transformação. Pensar e atuar desta forma não só é importante, como se faz necessário. Porém, entende-se que os militantes dos Movimentos Sociais e as pessoas envolvidas nos processos de formação, precisam ter clareza da importância de trabalharem com a Educação Ambiental numa perspectiva crítica, sem minimizá-la com pequenas ações, não pouco importantes, porém insuficientes diante do modelo de desenvolvimento capitalista.

Fazendo um recorte a partir dos Movimentos Sociais, entende-se que a redemocratização do país deu-se, também, com a emergência do Movimento Sindical de caráter transformador e combativo, além da reorganização partidária. Segundo Goetter, as transformações nas organizações sociais acompanham o cenário econômico e político do país:

> As transformações ocorridas nas formas de organização dos trabalhadores e trabalhadoras no Brasil acompanham, como não poderia deixar de ser, as mudanças estruturais na economia e na política nacional. Além do que, envolvem todos os fatores produtivos, incluindo a força de trabalho e, consequentemente, as maneiras como estes trabalhadores e trabalhadoras organizam suas lutas e desenvolvem suas estratégias e táticas. Assim, o movimento da classe trabalhadora em busca de seus objetivos tende também a ser dinâmico, a se transformar para atender às necessidades do momento histórico pelos quais passam. É claro que nem sempre os trabalhadores e trabalhadoras têm o controle dessas transformações, e é certo que esse movimento não é coeso e uniforme. Mas, todos sabem da importância histórica da organização e da luta para as mudanças das condições materiais e de vida daqueles que vivem da venda da sua força de trabalho. (GOETTERT, 2014, p. 62).

Dessa forma, compreende-se que as conjunturas política e econômica condicionam a organização e a pauta os Movimentos Sociais, sendo que estes precisam repensar e reorganizar suas estratégias de luta, na busca pela transformação do contexto e das condições apresentadas pelo Estado. Neste cenário, o sindicalismo inicia suas atividades, no Brasil, no final do século XIX, o qual será mais bem detalhado a seguir.

5.3.2 Movimento Sindical Cutista

Diversos elementos influenciaram no surgimento do Movimento Sindical no Brasil, destacando-se o atrelamento da estrutura sindical ao Estado, o que se mantém,

parcialmente, até hoje. Isso se dava (ainda acontece), pelo motivo de que o Estado Varguista controlava o Movimento Operário e Sindical que estava em ascensão, em virtude do processo econômico vivido com a industrialização. Nesse período, o governo criou o Ministério do Trabalho e as Leis Trabalhistas, também conhecidas como Consolidação das Leis do Trabalho – CLT: leis que regulavam as jornadas e as condições de trabalho. Conforme a FETRAF-SUL/CUT (2007, p. 45), "O fato é que, diante da legislação rigorosa ficou difícil estabelecer formas de organização fora do sindicalismo oficial. A repressão era iminente perante o não cumprimento das regras impostas". Sobre este período, Mitsue (2001, p. 95) complementa: "Todas as organizações de trabalhadores rurais foram fechadas. Alguns sindicatos que sobraram mudaram completamente seus métodos, passando a ter caráter assistencialista".

Após o golpe de 1964, o sindicalismo viveu um momento de inatividade e repressão, sendo que vários dirigentes foram presos, exilados, torturados e mortos e muitas organizações foram fechadas pelo regime autoritário. No início da década de 70, o governo militar passou a ter um discurso mais "amenizado" em relação ao sindicalismo, promovendo eleições em diversos órgãos sindicais, mas tendo o controle do governo nas chapas para as direções. Segundo Mitsue:

> Isso ficou bem caracterizado em 1971, quando o presidente-general Médici criou o **Funrural**, órgão de previdência voltado para o campo, e deu aos sindicatos a responsabilidade pelas suas atividades burocráticas. Muitos trabalhadores rurais confundiam os sindicatos com o Funrural. (MITSUE, 2001, p. 95, grifo da autora).

Porém, a partir de 1975, o sindicalismo começou a retornar com bastante força, mesmo que na clandestinidade. As organizações passaram a lutar e combater as incoerências e as injustiças sociais. Em 1978, ocorreram fortes e massivas greves, questionando cada vez mais o Regime Militar. Esse processo influenciou de forma decisiva na criação do PT (1980) e da CUT (1983). Em relação ao surgimento do PT, Goettert ressalta que este:

> [...] surge como instrumento necessário de organização e de luta dos trabalhadores e trabalhadoras na política nacional. Contudo, sempre articulado a outras formas de luta organizada como os sindicatos e demais associações populares. A participação dos sindicalistas é o elemento fundamental para a formação e a caracterização do partido [...] O PT levanta bandeiras que extrapolavam as questões salariais e que visavam transformações políticas e sociais bastante profundas. (GOETTERT, 2014, p. 89).

A CUT foi criada em 1983, ainda no Regime Militar. Era formada pelas correntes sindicais mais ativas e, através de um sindicalismo combativo, fazia frente às políticas de exploração da classe trabalhadora, colocando em questão o controle exercido durante todo período de implantação do capitalismo industrial no Brasil. Alicerçada na expressividade do movimento operário, organizou diversas greves, fazendo forte oposição ao Governo Figueiredo (Aliança Renovadora Nacional – ARENA) e depois ao Governo Sarney (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB). Consolidou-se como a Central que aglutinava o maior número de entidades filiadas. A ascensão da CUT, nos anos 1980, assim como o fortalecimento do PT, foram marcadas pelas grandes transformações sociais, a exemplo do fim da ditadura. Goettert ressalta que a CUT tinha uma postura reivindicatória, fazendo frente à situação política da época:

> Adotava uma postura oposicionista, franca e direta, de maneira a construir uma estratégia sindical combativa em relação às políticas pró-monopolistas, pró-imperialistas e pró-latifundiárias do governo. Com uma atuação política constante, a CUT procurou, na década de 1980, firmar um projeto de organização e ação dos trabalhadores e trabalhadoras, classificado como "sindicalismo defensivo": mantendo uma postura reivindicatória e que tinha como principal instrumento de ação a pressão e a greve. (GOETTERT, 2014, p. 91-92).

Desta forma, percebe-se que os anos 70 e 80 foram decisivos para o sindicalismo brasileiro, sendo que, a partir do processo de redemocratização, foram organizadas grandes manifestações e campanhas públicas, a exemplo das "Diretas Já"[27] (1984) e a massiva participação dos sindicatos e das organizações sociais na construção da Constituinte de 1988. E, neste período, como parte importante do sindicalismo brasileiro, surge e se fortalece o Movimento Sindical Rural, que será apresentado no próximo item.

5.3.2.1 Movimento Sindical Rural e Movimento Sindical da Agricultura Familiar

Grande parte dos STRs, nascidos na década de 60, estavam atrelados ao assistencialismo, principalmente na questão de atendimento à saúde, sendo apoiados por setores da Igreja Católica conservadora. Em contraponto a esse sindicalismo, no final da

[27] O Movimento Diretas Já (1983-1984) marcou o final do regime militar instaurado no Brasil em 1964 e apoiava a emenda Dante de Oliveira, que propunha a eleição direta para presidente em 1985. O Movimento reuniu milhões de pessoas em comícios e passeatas, o que fez conquistar grande espaço na imprensa (LOPES, 2011, p. 1).

década de 70, teve início um processo de oposição sindical no campo. Esse processo se deu, principalmente, para combater a modernização conservadora da agricultura implantada pelo governo, chamada de Revolução Verde; o início da abertura política do regime militar; e as ações desenvolvidas pela igreja, principalmente através da Comissão Pastoral da Terra – CPT.

Com a Revolução Verde, o meio rural foi exposto a um modelo de desenvolvimento hegemônico. A partir da concepção de desenvolvimento imposta por esse modelo, a Agricultura Familiar foi convocada a se enquadrar nos moldes dopadrão "moderno" de desenvolvimento. Essa modernização apresentou um pacote tecnológico que tinha como objetivo ampliar a produtividade das atividades agrícolas e fortalecer o capitalismo. O agricultor familiar foi condicionado a modernizar-se, fazendo o uso intensivo de insumos químicos, variedades de alto rendimento melhoradas geneticamente, irrigação e mecanização. Foi "convidado" a abandonar a cultura própria da Agricultura Familiar, por ser considerada pelo modelo de desenvolvimento proposto, como "atrasada". Sobre essa verticalidade de que a Agricultura Familiar foi vítima, a FETRAF-SUL/CUT, em um dos livros sobre o CSJR, ao discutir sobre desenvolvimento, afirma que:

> A Revolução Verde materializou-se de fato sob um padrão tecnológico que rompeu radicalmente com o passado por integrar fortemente as famílias rurais a novas formas de produção, mercantilizando gradualmente a vida social e, em lento processo histórico, quebrando a relativa autonomia setorial que, em outros tempos, a agricultura tinha. (FETRAF-SUL/CUT, 2007c, p. 23).

Dando seguimento aos fatos históricos, um acontecimento importante que marcou o sindicalismo rural, foi a vitória das oposições sindicais, em 1978, nos municípios de Erechim – RS, Chapecó – SC e Francisco Beltrão – PR. Rodrigues salienta que:

> Os movimentos de oposição sindical na região Sul definiram também a articulação dos chamados defensores deste sindicalismo combativo, muito em função da proximidade não somente regional, mas também pela perspectiva adotada por estes movimentos. (RODRIGUES, 2014, p. 45).

Esse marco configurou uma identidade dos três Estados do Sul, possibilitando uma articulação regional, no final dos anos 80, que resultou na Articulação Sindical Sul. Esta articulação mobilizou o povo na luta pela reforma agrária, pela anistia da correção monetária, pela legislação da política agrícola, por crédito de emergência, por preços, pela previdência social, entre outros (FETRAF-SUL/CUT, 2007c). Nesse período,

inicia-se um processo de reestruturação da organização dos trabalhadores rurais, sendo que nem todos se sentiam representados pela estrutura sindical da CONTAG:

> [...] no início da década de 80, os contaguianos assumem uma postura destacada junto às organizações sindicais, participando efetivamente da I Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT), em agosto de 1981, que tinha como grande meta a criação de uma central sindical no Brasil. Neste momento, a CONTAG posiciona-se contrariamente à participação dos movimentos de oposição sindical ou das entidades pré- sindicais, alegando que estes não eram representativos das instâncias sindical-trabalhistas. [...] Dessa forma, no desenrolar da história, a CONTAG não participou da fundação da CUT, declarando não concordar com a participação das oposições sindicais, procurando não legitimar a nova Central. Todavia, isto não significou a ausência dos trabalhadores rurais (incluindo aqui os agricultores familiares). [...] Outro fator de relevância neste congresso foi a efetivação de algumas lideranças rurais na composição da primeira direção executiva da CUT. Inicia-se o processo de confronto entre os rurais da CUT e os contaguianos. (RODRIGUES, 2014, p. 41-42).

Posterior a isso, os STRs tiveram uma massiva participação no processo de criação da CUT e, também, na constituição das CUTs Estaduais. Para uma melhor articulação dos trabalhadores rurais dentro desta Central, foram criados o Departamento Nacional dos Trabalhadores Rurais – DNTR e o Departamento Estadual dos Trabalhadores Rurais – DETRs. Em 1992, foi constituído o Fórum Sul dos DETRs/CUT, que passou a ser denominado Fórum Sul dos Rurais da CUT (FETRAF- SUL/CUT, 2007c). Rodrigues salienta que:

> No I Congresso do DNTR, realizado em São Paulo, em 1990, numa postura de ruptura com a velha estrutura sindical corporativista, é enfatizada a estrutura departamental como expressão de organização dos trabalhadores rurais, como meio de consolidar as propostas e princípios da CUT. (RODRIGUES, 2014, p. 42).

Neste período, intensificou-se a luta por crédito diferenciado para a Agricultura Familiar, resultando na conquista do Programa de Valorização da Pequena Produção Rural – PROVAP (1994) e no Programa Nacional de Valorização da Agricultura Familiar – PRONAF (1995), conquistados no I Grito da Terra Brasil e no II Grito da Terra Brasil[28], respectivamente (FETRAF-SUL/CUT, 2007c).

No II congresso do DNTR, definiu-se como estratégia de ação, a transformação da CONTAG, descentralizando a participação nas direções das Federações dos Trabalhadores na Agricultura – FETAGs, no Sul do Brasil. Esse processo configurou-se

[28] Trata-se do principal evento da agenda do movimento sindical do campo, reúne milhares de trabalhadores e das trabalhadoras rurais de todo o País em Brasília. O Grito da Terra Brasil é uma mobilização promovida pela Contag e apoiada pelas Fetags e pelos STRs e possui um caráter reivindicatório (CONTAG).

no RS e PR. Já em SC, a conjuntura inviabilizou as negociações, resultando na criação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Santa Catarina – FETRAFESC (FETRAF-SUL/CUT, 2007c). Rodrigues explica o desenrolar deste processo:

> Salienta-se que no discurso da CUT sempre existiu uma forte crítica ao MSTR, representado pelas entidades vinculadas à CONTAG, pois estas representavam, em sua maioria, a velha estrutura sindical – denominada de sindicatos pelegos, corporativistas. [...] Esta estrutura sindical assistencial, além de outras prestações de serviço, proporciona um vínculo com a estrutura estatal, dificultando os processos de organização e luta por parte das lideranças sindicais. Por sua vez, a partir do momento em que estas estruturas sindicais são conquistadas e dirigidas pelos cutistas, várias contradições entre discurso e prática se fazem presentes. Diversas dificuldades se apresentam nestas gestões, ocorrendo poucos avanços em relação à estrutura sindical, principalmente, na perspectiva de garantir novas práticas sindicais. [...] As ações dos rurais da CUT na região Sul, através do Fórum Sul, articuladas às dinâmicas microrregionais, possibilitaram o surgimento de algumas experiências que devem ser destacadas, como a organização de sindicatos de base regional e de agricultores familiares (por exemplo, o Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura Familiar – SINTRAF regional de Pinhalzinho/SC, e o Sindicato Unificado dos Trabalhadores da Agricultura Familiar – SUTRAF no Alto Uruguai Gaúcho), assim como, a própria criação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Estado de Santa Catarina (FETRAFESC), em 1997, que estabelece o rompimento com a estrutura oficial representada no Estado pela Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Santa Catarina (FETAESC). (RODRIGUES, 2014, p. 46-47).

Em 1997, foi realizado o I Encontro da Agricultura Familiar, no município de Chapecó – SC, discutindo o fortalecimento da Agricultura Familiar, tendo como eixo articulador da ação sindical, um Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável. Com a continuidade desta discussão, em 1999, foi criada a Frente da Agricultura Familiar na Região Sul, com a função de fortalecer os debates e as ações pautadas pelos agricultores familiares (FETRAF-SUL/CUT, 2007c). Concomitante a esta conjuntura, fortaleceu-se o debate de repensar o modelo de sindicalismo rural, conforme salienta Rodrigues:

> Com a constituição da Frente Sul são delimitados espaços importantes de formação das lideranças dos agricultores familiares e dos dirigentes das entidades representativas, efetivando processos de luta e mobilização. No entanto, no campo sindical, a partir das demandas apresentadas e, principalmente, das dificuldades políticas em construir uma nova proposta no interior das estruturas oficiais vinculadas à CONTAG (o processo de disputa das FETAG's foi descartado), é fundada, em Chapecó/SC, em março de 2001, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar, com o intuito de unificar a luta dos trabalhadores da agricultura familiar na região Sul e, como processos anteriores, criando uma estrutura sindical paralela às estruturas oficiais das FETAG´s nos três estados do Sul, buscando se constituir como um "novo sindicalismo". (RODRIGUES, 2014, p. 49).

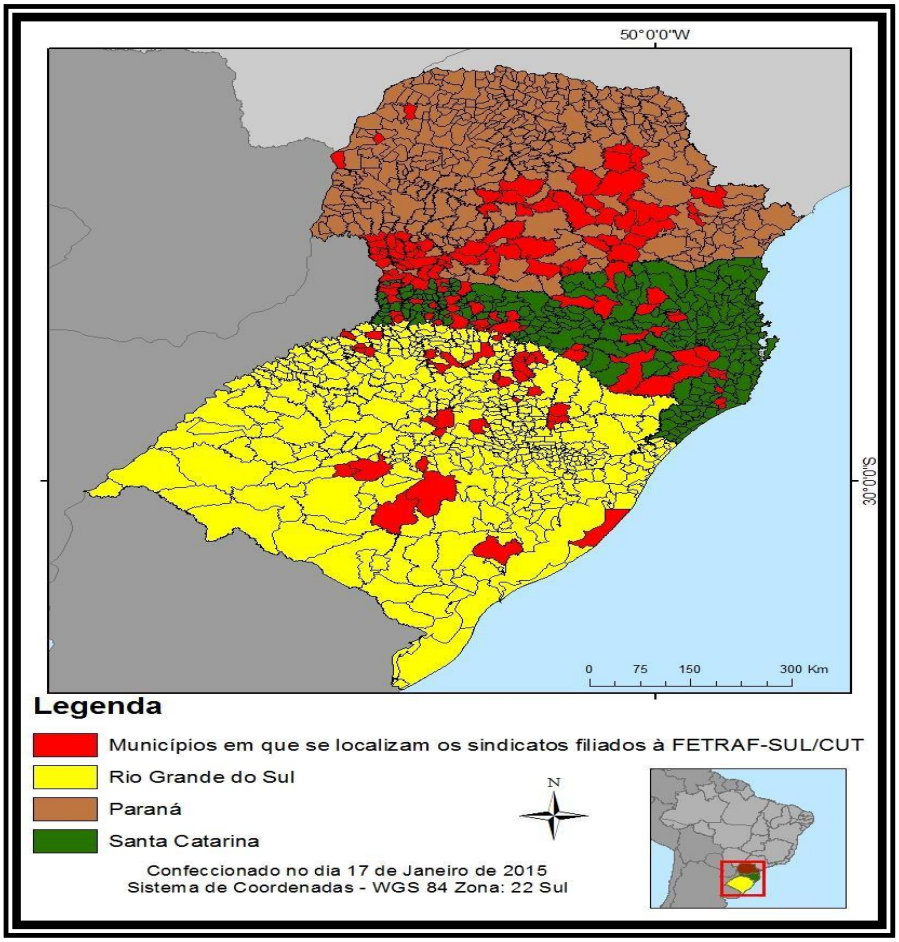
Assim, foi a partir da construção de uma organização sindical dos rurais da CUT da Região Sul do Brasil, que culminou a criação da FETRAF-SUL/CUT, a qual será detalhada na sequência.

5.3.2.1.1 FETRAF-SUL/CUT

Nesta escrita será apresentada a FETRAF-SUL/CUT, enfatizando-se a forma como esta representa os agricultores familiares e a importância deste ator social para a sociedade que vive no campo.

Mesmo se evidenciando no cenário político e econômico brasileiro atual, que o Governo Federal vem priorizando o agronegócio em detrimento da Agricultura Familiar, entende-se que se torna cada vez mais necessárias e importantes a mobilização, a organização e a luta dos Movimentos Sociais ligados àquela. E, compreendendo desta forma, apresenta-se a primeira federação de representação da Agricultura Familiar da Região Sul do Brasil – a FETRAF-SUL/CUT, orgânica à Central Única dos Trabalhadores – CUT, que é uma organização sindical com o objetivo de representar, organizar e mobilizar os Agricultores Familiares. Foi criada no I Congresso Sindical da Agricultura Familiar da Região Sul, realizado em Chapecó – SC, de 28 a 30 de março de 2001, no qual estiveram presentes 1.212 delegados, representando as comunidades de agricultores familiares de diversos municípios dos três Estados do Sul do Brasil. A Federação foi fundada por 95 Sindicatos de Trabalhadores na Agricultura Familiar e Sindicatos de Trabalhadores Rurais (FETRAF- SUL/CUT, 2004). Hoje está organizada em 119 sindicatos que representam 284 municípios dos três Estados do Sul, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2: Mapa dos municípios em que se localizam os sindicatos filiados à FETRAF-SUL/CUT, atualmente.



Fonte: Acervo da FETRAF-SUL/CUT (organizado por Fabiano Dias, 2014).

A estrutura da Federação é composta pelos Coletivos de Jovens e de Mulheres, além das secretarias de Formação, Produção e Socioeconomia Solidária, Gestão e Finanças, Política Sindical e Organização, Política Agrícola e Agrária, Políticas Públicas e Comunicação.

A FETRAF-SUL/CUT surgiu com o objetivo de superar alguns desafios, como: construir a visibilidade, identidade e representação da Agricultura Familiar; ser um ator social e político no processo de elaboração e construção de um Projeto de Desenvolvimento Sustentável e Solidário, tendo presente a Agricultura Familiar como um setor estratégico; ser um instrumento político de potencialização do ator social – Agricultura Familiar – na disputa de espaços na sociedade e na própria esquerda; e enfrentar e romper com o modelo do sindicalismo oficial (FETRAF-SUL/CUT, 2004).

É importante destacar que, a partir da organização e mobilização da FETRAF-SUL/CUT, em novembro de 2005, foi criada a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Brasil – FETRAF-BRASIL/CUT para construir outro sindicalismo no campo, contrapondo-se à estrutura oficial do sindicalismo rural, representado por federações e sindicatos que não superam vícios antigos como o assistencialismo, a subordinação ao poder local, a falta de lutas por créditos, por terra, por direitos e por justiça social e a falta de democracia no sindicato. A mesma foi construída para dar organicidade ao Movimento Sindical da Agricultura Familiar no Brasil, propondo-se a uma atuação articulada e unificada do conjunto dos Movimentos Sociais combativos, a fim de criar condições para o redimensionamento do modelo de desenvolvimento, a partir da intervenção articulada do conjunto das Políticas Públicas de forma integral e integradora. Atualmente, a FETRAF-BRASIL/CUT abrange 18 Estados e, em sua direção, o Sul sempre está representado, levando em consideração a experiência de organização e a militância sindical desta região. Conforme Silva e Reich:

> A FETRAF-SUL tem pela frente importantes metas, que pressupõe a superação de uma estrutura sindical fragmentada, culturalmente enraizada, sem, no entanto, centralizar sua atuação num macroespaço regional. (SILVA; REICH, [200-][29], p. 4).

Em conjunto com outras organizações da Agricultura Familiar, a Federação tem construído alternativas na organização da produção, consolidando grupos de formação informal, associações, cooperativas (de comercialização, de crédito e de produção), agroindústrias familiares e tem desenvolvido projetos ligados à agroecologia. A mesma luta e implementa ações para a produção de um processo de sustentabilidade, pois acredita que a estratégia de desenvolvimento deve privilegiar e potencializar as características da Agricultura Familiar, as dinâmicas locais, as formas organizativas do tecido social e o acúmulo das organizações sociais. A seguir, apresenta-se, na Figura 3, um registro realizado na IX Jornada de Lutas da FETRAF-SUL/CUT, reivindicando a compra da alimentação escolar diretamente da Agricultura Familiar.

[29] Usa-se 200- para indicar o ano quando se sabe a década, porém não o ano exato.

Figura 3: IX Jornada de Lutas da FETRAF-SUL/CUT, realizada em 2013.



Fonte: Acervo da FETRAF-SUL/CUT (2013).

A FETRAF-SUL/CUT mantém relações institucionais com várias entidades nacionais e internacionais, governamentais e não-governamentais, principalmente na área de produção e cooperação, sempre priorizando intercâmbios culturais. Também tem participação efetiva em alguns conselhos como: Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – CONSEA; Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – CONDRAF; Centro de Estudos de Direito Econômico e Social –CEDES; e Conselho Nacional da Juventude – CONJUVE (FETRAF-SUL, 2004).

Esta Federação credencia-se como uma entidade legítima que representa a Agricultura Familiar do Sul do Brasil. Dessa forma, concretizou-se como uma das principais ferramentas de fortalecimento e valorização da Agricultura Familiar, acumulando, ao longo de sua caminhada, conquistas importantes. Silva e Reich ([200-], p. 09, grifo do autor) pontuam que "Cabe à Federação [...] conhecer as necessidades e ter a capacidade de formular políticas que possam atender e envolver esta diversidade socioeconômica entendida como *agricultura familiar*." Portanto, o cenário político atual não é favorável e, sendo assim, a Federação tem muitos desafios na luta e representação da Agricultura Familiar.

A partir da conjuntura política, mesmo com um governo oriundo das classes populares, e dos novos desafios do sindicalismo da Agricultura Familiar, a Tese do IV Congresso da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul, deliberou por repensar a estrutura organizacional da FETRAF-SUL/CUT, fortalecendo as ações por e nos Estados:

> A FETRAF-SUL/CUT, nestes seus 12 anos de história cumpriu um papel fundamental na defesa dos interesses da agricultura familiar, assumindo, por um bom tempo, também a função de representação em nível nacional. Muitas e importantes políticas públicas foram conquistas e consolidadas neste período. Muitas e importantes ações foram implementadas na base dos nossos sindicatos, articuladas e coordenadas pela FETRAF-SUL/CUT. Mas, a conjuntura está mudando e os desafios para o sindicalismo são cada vez maiores, tanto nos processos de disputa de estratégias de desenvolvimento com o agronegócio, como no acompanhamento à diversidade crescente de demandas da agricultura familiar a partir dos locais onde ela vive e trabalha. Por isso, é o momento de reorganizar a nossa federação, ampliando a sua capacidade efetiva de intervenção na realidade e de fortalecimento da agricultura familiar, redefinindo, redistribuindo e descentralizando as tarefas que necessitam ser implementadas. Considerando, a partir daqui da região Sul, a FETRAF como um sistema único de organização sindical da agricultura familiar, vinculado à FETRAF-BRASIL e à CUT – Central Única dos Trabalhadores, é preciso que fiquem mais claras as funções de cada uma das instâncias (regional sul, estados, microrregiões e sindicatos) que compõem o Sistema. E, a partir disso, redesenhar a estrutura física, humana e financeira necessária em cada uma dessas instâncias. Esta reformulação será um processo de construção, desencadeado neste Congresso e será objeto de debate, aperfeiçoamentos e detalhamentos durante o próximo período. (FETRAF-SUL/CUT, 2013a).

Entende-se que as dinâmicas de enfrentamento político, de negociações políticas, de execução de ações e de fortalecimento organizativo cada vez mais se concentram em dois espaços: na esfera Nacional e na esfera dos Estados. Por isso, sem negar a importância da organização da FETRAF enquanto instância Regional Sul, é preciso avançar no fortalecimento da capacidade efetiva de ação em cada Estado. Desta forma, as tarefas das coordenações específicas (política agrícola, políticas sociais, mulheres, juventude, etc) passam a ser responsabilidade de cada Estado, o que não significa que possam ser organizados coletivos regionais para articular debates e ações específicas (FETRAF-SUL/CUT, 2013a).

O Coordenador de Finanças e Gestão da FETRAF-PR e Secretário Geral da FETRAF-SUL/CUT[30], após ser questionado sobre a situação/atuação da Federação frente à conjuntura política atual, afirma que, com o processo de impeachment da Presidente da República Dilma Rousseff (PT), o presidente interino Michel Temer (PMDB) deu início a sua agenda de retrocessos e de retirada de direitos da classe trabalhadora, explicando que:

> Para conquistar a base necessária para consolidar o processo de impeachment, o presidente interino assumiu a pauta da Frente Parlamentar da Agricultura representada pela bancada ruralista que não reconhece a distinção e as especificidades da Agricultura Familiar enquanto categoria social,

[30] Comunicação pessoal do Coordenador de Finanças e Gestão da FETRAF-PR e Secretário Geral da FETRAF-SUL/CUT, em 23 de maio de 2017, recebida em forma de texto, por correio eletrônico (Autorização – Apêndice 02).

> produtiva e econômica. Nesse sentido, a primeira ação foi desmantelar o Ministério do Desenvolvimento Agrário, fragmentando suas ações em dois ambientes. As ações de cunho social, a exemplo do PAA – Programa de Aquisição de Alimentos – entre outras, foram destinados ao MDS, que também passou a se chamar Ministério de Desenvolvimento Social e Agrário – MDSA. As ações de crédito e de produção foram deslocadas para uma Secretaria Especial criada e vinculada à Casa Civil. Estas medidas paralisaram todas as ações que haviam em andamento, inclusive do Programa Nacional de Crédito Fundiário – PNCF – que teve suas contratações canceladas. A princípio, das ações que estavam na abrangência do MDA, continuam sendo operacionalizadas o PRONAF, e o Programa Nacional de Produção e Uso do Biodiesel através do Selo Combustível Social. Repito, todas as demais foram suspensas ou paralisadas. O Programa Nacional de Habitação Rural – PNH: esta política, podemos afirmar com orgulho, que tem a marca e a cara da organização do Sistema Fetraf, através da Cooperativa de Habitação dos Agricultores Familiares – COOPERHAF[31]. [...] Porém, atualmente o PNHR está restrito a contratação de 35 mil unidades habitacionais – UH – para o país todo, sendo desta meta destinada apenas 1.900 UH para a região Sul. No entanto, há uma clara tendência do Ministério das Cidades – Mcidades – Gestor do PNHR – de priorizar a demanda organizada pelas prefeituras e que serão construídas por construtoras, em detrimento das entidades organizadoras e da adoção de metodologias de trabalho social e autoconstrução. Isto representa o desmonte da política de habitação para a Agricultura Familiar. [...] O governo atualmente está atacando intensivamente os Sindicatos pela defesa que estes tem realizado aos direitos da classe trabalhadora, em especial se contrapondo às reformas da previdência e trabalhista, que fragilizam, flexibilizam e precarizam as relações de trabalho e os direitos conquistados ao longo de muitos anos. Nesse sentido, o governo tem chantageado o Sindicalismo dos trabalhadores afirmando que não permitirá mais a contribuição sindical (imposto sindical). (COORDENADOR DE FINANÇAS E GESTÃO DA FETRAF-PR E SECRETÁRIO GERAL DA FETRAF-SUL/CUT, 2017).

Por fim, o dirigente destaca também, a restrição orçamentária dos programas e ações, especialmente no tocante às políticas sociais, que têm aniquilado muitas das importantes iniciativas construídas ao longo dos anos, fruto de muita luta e organização da Agricultura Familiar. A partir de 2019, com a posse do presidente Jair Bolsonaro (PSL), o cenário piorou ainda mais, o tema da Agricultura familiar praticamente desaparece da agenda presidencial, na perspectiva de que agricultura é tudo igual, ou seja, não existe a distinção entre Agricultura Familiar e agronegócio. Além de serem extinguidos os espaços institucionais conquistados e construídos, a exemplo do MDA, iniciou-se um retrocesso no desenvolvimento e fortalecimento da Agricultura Familiar, sendo que as disputas ideológicas impostas pelo agronegócio somadas aos cortes no

[31] Diante do desafio de fazer os programas de financiamento habitacional chegar a todos os municípios, a Fetraf-Sul/Cut – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, percebeu que necessitava de um sistema organizativo. Então criou em 2001 a Cooperhaf – Cooperativa de Habitação dos Agricultores Familiares. Uma iniciativa pioneira, que além de levar informação aos seus associados, organiza grupos, auxilia no encaminhamento dos projetos, liberação dos financiamentos e prestação de contas, capacita, desenvolve e se responsabiliza pelo projeto técnico e o acompanhamento da execução na construção e reforma de unidades habitacionais tanto no meio rural quanto urbano. Já foram mais de 39 mil moradias construídas e reformadas para agricultores familiares de diversos estados do Sul (COOPERHAF, 2017).

orçamento público para a Agricultura Familiar, fulminam as Políticas Públicas que eram destinadas a esse público.

Esse processo não é algo pontual ou transitório, faz parte de uma concepção política e econômica e de uma estratégia do capital de como deve ser conduzido o desenvolvimento rural brasileiro. Baseado no monocultivo extensivo para a produção de *commodities* destinadas à exportação, na manutenção da concentração da terra, no uso intensivo de capital, em tecnologias de alta dependência urbana industrial e no uso do pacote dos agroquímicos.

Tendo em vista o cenário acima descrito, entende-se que é importante falar sobre a relação e concepção da FETRAF-SUL/CUT com a Educação Popular, que é uma das suas bandeiras de luta, além de se evidenciar como uma das ferramentas que potencializam a problematização e transformação da sociedade. Para iniciar esse debate, é importante ressaltar que no período de execução dos projetos CSJR, Projeto Mulher e Terra Solidária (já citados e referenciados anteriormente, nesta tese), havia uma Equipe de Formação alicerçada nos princípios freireanos e identificada com a perspectiva da Educação Popular.

A Federação entende que os Movimentos Sociais são importantes nos processos de formação, no sentido de contribuir com uma Educação que seja para o povo e com o povo. Nesse sentido, Brandão (1983, p. 09) ressalta que "Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante".

A FETRAF-SUL/CUT considera que a Educação Popular deve assumir uma posição ideológica que tenha como base de sustentação, o compromisso com a luta pela transformação da realidade. O ser humano deve ser entendido como projeto em permanente processo de construção, na relação com os outros e com o mundo, sendo esse um ato coletivo e solidário, fundamentado no diálogo.

Esta Federação compreende que a educação precisa partir da realidade do educando, considerando imprescindível a apreensão da realidade para a construção de conhecimento. Apropria-se da Educação Popular como um instrumento de luta política, que contribui para despertar, reforçar e qualificar o potencial popular, instigando o

rompimento da lógica dominante e a construção de uma alternativa solidária. Ao pontuar sobre a importância da Educação Popular, a Tese do II Congresso da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul enfatiza:

> Avaliamos que a Educação Popular permite fazer uma discussão mais consciente a respeito do conteúdo, do método e da finalidade da educação. Partindo dos princípios da Educação Popular, faz-se necessário superar a ideia dos espaços tradicionais de ensino, dos conteúdos formatados uniformemente para todas as escolas que têm como finalidade transferir conhecimentos e manter inalterada a estrutura social. Concebemos a Educação Popular como um processo, que considera as múltiplas dimensões para constituir um ambiente que propicie o ensino-aprendizagem, formando os conteúdos a partir de temas geradores extraídos da realidade dos(as) educandos(as), tendo como finalidade uma melhor apropriação do mundo pelos(as) educandos(as) e a sua inserção no processo de transformação da sociedade. [...] todo ser humano é histórico e situado no mundo e essa relação dialética ser humano-mundo é fundamental para a concepção de Educação Popular, pois toda ação humana transforma o mundo, portanto, o mundo é resultado das intervenções que os homens e mulheres fazem nele. (FETRAF- SUL/CUT, 2007a, p.18).

A FETRAF-SUL/CUT compreende que a educação é um processo coletivo e permanente na construção de conhecimentos, e que, através da formação dos educadores e educandos, é possível proporcionar condições para que esses possam apreender a realidade e compreendê-la criticamente, com a possibilidade de transformá- la. Neste sentido, a FETRAF-SUL/CUT considera relevante que a Educação Popular faça um recorte para a luta de classes, pois possibilita a quem desenvolve os processos formativos, relacionar os conteúdos às classes populares, incluindo nos percursos formativos a dimensão ideológica dos temas, com bastante clareza. Afirma ainda, que o conhecimento se constrói nas relações entre os seres humanos e no diálogo dos diferentes saberes.

E é, também, partindo do pressuposto que o conhecimento se constrói nas relações entre os seres humanos e no diálogo dos diferentes saberes, que a hipótese desta tese foi construída. Compreende-se que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior podem contribuir com a formação de educadores, na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora, tendo em vista que os Movimentos Sociais, especificados e problematizados nesta pesquisa como transformadores e combativos, estão alicerçados na perspectiva contra hegemônica, de resistência ao sistema e luta por uma sociedade justa.

Assim, buscou-se compreender como a participação da FETRAF-SUL/CUT e o diálogo desta na/com a UERGS, que se materializou no convênio da turma de Pedagogia (2003-2007), potencializaram a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora? Pois, conforme salienta Zancanella (2011), os Movimentos Sociais têm como um dos seus fundamentos, um elemento importante que é o caráter educativo. Dessa forma, evidencia-se que estes podem contribuir com a formação de educadores, não somente de cunho não formal, mas também, participando e dialogando com as Instituições de Ensino Superior.

Assim, para finalizar este capítulo sobre o Estado da Questão, compreende-se que a discussão destes achados contribui com o processo de pesquisa de doutoramento, no sentido de trazer elementos importantes sobre a Agricultura Familiar, a Formação de Educadores e os Movimentos Sociais, relacionados também à Educação Ambiental, os quais mostram a luta, os desafios, as conquistas, os avanços e, também, os retrocessos da discussão e do trabalho em relação a essas categorias. E, dessa forma, esses elementos contribuirão e permearam a discussão dos resultados desta pesquisa que serão apresentados a seguir, contextualizando e problematizando todo o processo construído por meio da coleta de informações.

6 A PARTICIPAÇÃO E O DIÁLOGO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NAS/COM AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa por meio de quatro metatextos decorrentes das categorias *a priori* e finais, que emergiram do processo de análise das informações. O primeiro metatexto discute sobre as possibilidades e os desafios da participação e do diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, a partir da atuação dos Movimentos Sociais. O segundo metatexto problematiza as potencialidades e os limites da participação e do diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, atrelados ao projeto político de governo. O terceiro compreende/defende, a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, como potencializadores de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora nos processos formativos. Evidencia e propõe alternativas que potencializam a construção de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora na formação de educadores. Além disto, reafirma a importância da inserção da *práxis* da Educação Ambiental nos espaços de Educação Formal e, também, do diálogo e da ação conjunta entre Instituições de Ensino Superior e Movimentos Sociais, contribuindo assim, com os sujeitos e atores sociais envolvidos no processo. O último metatexto problematiza as questões discutidas nos anteriores, porém a partir da perspectiva da UPO, na Espanha. Para que os metatextos apresentassem os resultados de forma coerente, aqueles foram organizados, ressaltando todos os elementos considerados importantes pela pesquisadora, que emergiram no processo de análise das informações.

6.1 Possibilidades e desafios relacionados aos Movimentos Sociais

Este metatexto apresenta a primeira categoria resultante da análise das informações e problematiza as possibilidades e os desafios da participação e do diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior. Essa problematização está embasada no entendimento dos docentes que trabalharam com a turma conveniada, além da vivência, da pauta e da atuação dos Movimentos Sociais.

Uma das categorias intermediárias resultantes do processo de análise, que permeará a discussão, refere-se à relação dos Movimentos Sociais com as Instituições de Ensino Superior, discutindo a participação daqueles nos espaços de debate como uma

das possibilidades de diálogo, além de outras formas apontadas pelos entrevistados. Outra categoria intermediária diz respeito à formação acadêmica de lideranças para atuar nos Movimentos Sociais, associada ao processo de transformação social.

Serão problematizadas, também, as categorias educação *versus* pauta/prioridade dos Movimentos Sociais, e o conflito de interesses/sobreposição de papéis em relação à militância *versus* a formação acadêmica. Por último, como outra categoria resultante do processo de análise, será abordada importância de sistematizar estes processos diferenciados de formação. Todos estes aspectos emergentes serão discutidos no metatexto, levando-se em consideração as entrevistas dos diversos atores sociais, sujeitos desta pesquisa.

O primeiro elemento considerado importante e que emergiu na pesquisa foi que uma das formas que potencializa a relação dos Movimentos Sociais com as Instituições de Ensino Superior é a participação nos mais diversos espaços de diálogo entre a Sociedade Civil e o Estado. Nesse sentido, o dirigente Rui explica que a sua participação na constituição da UERGS possibilitou o convênio e o seu nome como representante da FETRAF-SUL/CUT, no processo posteriormente estabelecido:

> *[...] eu, assim, iniciei com o pessoal, isso lá na participação inicial da fundação da UERGS, no desenvolvimento do curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial. Então, eles chamaram a sociedade civil, chamaram a FETRAF e eu comecei acompanhar a participação dos debates. Aí, quando nós estávamos formatando toda grade curricular, nós estávamos fazenda discussão mais política, porque como a gente iria montar o curso. A gente teve um importante debate [...] Então, neste debate, a (Fulana[32]) falou assim: "- (Fulano), eu acho que vocês têm que conveniar turmas, o MST vai conveniar turmas." Então, a gente foi atrás para ver como é que fazia isso. Aqui, eu acho que o que facilitou o trânsito foi eu ter participado lá do processo inicial do tema principal que, a partir dessa relação mais próxima que a própria (Fulana) falou [...] Eu levei essa ideia para dentro da FETRAF, que manifestou esse interesse e nós legitimamos, então, esse convênio (RUI, 2018).*

Dessa forma, a compreensão da importância dos processos formativos está atrelada, também, à participação e, consequentemente, ao protagonismo nos espaços, nos debates e nas ações. Ferraro Júnior (2007, p. 207) refere-se ao protagonismo como "[...] um movimento de atores sociais [...] na busca de construção original de novas e/ou transformadas configurações [...] da vida social: novas e/ou transformadas interações humanas no espaço social, físico, geográfico, político, cultural, filosófico e

[32] Fulano ou Fulana serão palavras usadas, a fim de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, os quais, em algumas situações se identificaram ou foram citados por outros entrevistados.

pedagógico". Já, ao falar sobre participação, Jacobi (2005) salienta que a concepção desta necessita ser pensada por grupos sociais e não apenas a partir da perspectiva do governo, associando-se à democracia e à existência de uma esfera pública. Ainda enfatiza que "De certa forma, isto deve ser entendido como parte do vínculo histórico da democracia com a criação de novos direitos" (JACOBI, 2005, p. 232). Assim, a participação se constitui como um instrumento importante de luta social e fortalecimento da Sociedade Civil e deve ser concebida como um processo contínuo na vida dos sujeitos sociais. E em se tratando de participação como um processo contínuo, Rui (2018): complementa *"[...] e conforme tu vai acompanhando o debate, vai se inserindo no processo, vai tendo mais elementos, vai se referenciando. Então, foi por isso que fiquei nessa condição de estar representando a FETRAF, nesse espaço*".

Dando sequência a esta discussão, ao referenciar a turma conveniada, o educador Eloir (2018) afirma que as Instituições de Ensino Superior têm um compromisso social com a ampliação da construção do conhecimento e, sendo assim, entende que aquelas deveriam manter assessorias, assistência e formação constante aos diferentes Movimentos Sociais, a exemplo do convênio com a UERGS. Compartilha-se com Romão e Benincá (2015, p. 120) quando externam que os Movimentos Sociais e as Instituições de Ensino Superior não devem unificar suas identidades, porém não terão a possibilidade de construir o novo se não dialogarem: "As lutas por transformações sociais e universitárias produzem tensões e conflitos permanentes porque implicam desconstituir o velho para poder instituir o novo". Assim, compreende-se que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, não só são importantes, como necessários, no sentido de possibilitar a relação dos diferentes saberes e, dessa forma, potencializar a construção de conhecimentos, permeada por uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora. Nesse sentido, Romão e Benincá ainda afirmam que os educadores e gestores não conseguirão provocar uma mudança sozinhos:

> A universidade popular exige uma série de transformações nas estruturas e nos modos de operar da universidade; requer outras epistemologias, outras matrizes curriculares, outros métodos, técnicas e procedimentos educacionais e avaliativos. Tudo isso tem de se articular com a capacidade de aprender com os processos sociais. Precisa ler muito mais o mundo do que a palavra (**Freire**), a fim de incorporar que quem fará a transformação não são os docentes, nem os gestores, mas os verdadeiros protagonistas históricos, que precisam dos docentes e dos intelectuais como atores orgânicos. (ROMÃO; BENINCÁ, 2015, p. 120, grifo nosso).

E, para além desse processo que potencializou a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, os sujeitos da pesquisa ressaltam a importância do convênio UERGS – FETRAF-SUL/CUT como uma referência e salientam outras possibilidades neste sentido. A educadora Juraci, reconhecendo a necessidade desse processo, comenta que outra possibilidade viável e importante de participação e diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, é por meio de eventos. Juraci afirma que a UERGS tem procurado manter estes espaços:

> *O que eu considero viável e importante, nós particularmente temos uma experiência muito interessante aqui [...] que é de trazer os Movimentos Sociais para dentro da Universidade, no evento que acontece. [...] Nós podemos, também, levar aos Movimentos aquilo que nós estamos discutindo dentro da Universidade. Então, o entendimento que eu tenho é de que a Universidade e os Movimentos vão se enriquecendo, à medida que estabelece o diálogo. (JURACI, 2018).*

O excerto de Juraci remete à concepção de Brandão (1983) sobre educação, compreendendo que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico, referenciado nas Instituições de Ensino, quanto no ato político que luta nos mais diversos espaços, por outro modelo de educação e de sociedade. Nesse sentido, compreende-se como um espaço de participação e diálogo dos/com os Movimentos Sociais, os "Fóruns Paulo Freire", os quais possibilitam compartilhar experiências, vivências, problematizações, além de priorizarem a reflexão e a discussão na busca por uma sociedade mais humanizada, solidária e justa, por meio da relação entre os diferentes saberes. Conforme Pereira, Claro e Miranda (2018), para além das Instituições de Ensino Superior, esses saberes emergem das escolas, dos pré- universitários populares, dos Movimentos Sociais populares e, também, das massas populares e oprimidas. Ainda nesta perspectiva, a educadora Marivone se posiciona de forma crítica, salientando a importância deste tipo de convênio realizado entre a UERGS e a FETRAF-SUL/CUT, porém afirma que não compreende esta como a melhor forma de participação e diálogo, por considerar um processo muito endógeno:

> *[...] se tu me perguntasses, objetivamente, assim: "(Fulana) o que você acha das turmas conveniadas?" O que eu tive de experiências nas turmas conveniadas?"[...] hoje, eu te responderia que creio que não poderia ser repetido, que seria perigoso repetir aquela experiência da forma como foi. Porque os grandes problemas das turmas conveniadas é que nós conversávamos com nós mesmos. Então, era endógena essa discussão [...] eu sabia o que vocês falavam. Eu sabia exatamente o que vinha, quais eram as demandas [...] no caso de vocês o contraste da perspectiva pedagógica era mais positivo, que por bem ou por mal vocês conviviam junto com as outras*

> *turmas. [...] Para as outras turmas só perpetuavam as turmas conveniadas [...] mas quase sempre nós falando para nós mesmos o que nós já sabíamos, o que nós acreditávamos. (MARIVONE, 2018).*

Essa discussão vem ao encontro da problematização feita por Freire (2014) no sentido de que é possível e necessário que o diálogo aconteça entre os iguais e os diferentes, porém não entre os antagônicos, pois para que se concretize, necessita de humildade, amor, esperança e um pensar crítico para a transformação da humanidade e a humanização das pessoas. O diálogo, além de se opor ao pensar ingênuo, também não pode ser um ato arrogante. Para muito além da palavra, diálogo é pronunciar, agir e transformar, por meio do encontro entre os iguais e os diferentes. Nesse sentido, Marivone salienta que o processo do convênio empoderou a FETRAF-SUL/CUT, fortaleceu o campo da Agricultura Familiar, porém, apesar de ter sido importante, foi "esquecido" pela UERGS, e atribui isso ao diálogo entre os iguais. Concorda-se com a educadora e, ainda, compreende-se que para além do diálogo entre iguais, resultou em uma ação pontual de governo. Marivone considera importante a participação dos Movimentos Sociais em turmas regulares, potencializando, assim, a disputa de ideias e de projetos:

> *Então, hoje, se nós fossemos repetir essa experiência, seria muito mais desafiador [...] a turma regular, porque aí tu ia falar com outro, porque aí tu ia ir para o prático para disputa de ideias, para disputa de projetos. Porque que nós não disputávamos os dois, nós estávamos do mesmo campo. Então, eu diria que isso é uma especificidade que [...] funcionou, porque nos empoderou. Nos deu um fôlego e construiu um campo importante para nós. Mas efetivamente, potencialmente, nós poderíamos ter estabelecido e travado diálogos e talvez buscado mais aliados. Enfim, se fosse pensada de outra forma, isso é uma ressalva, isso é uma questão de fundo que as nossas falas acadêmicas são muito próximas às pautas políticas. E tinha questões que não se separavam. Então eu te diria que essa presença foi muito importante para a UERGS, mas historicamente, hoje, quando a gente fala da UERGS, não fala dos Movimentos [...] talvez porque isso foi muito endógeno. (MARIVONE, 2018).*

Concorda-se com a educadora no sentido de que o consenso compromete a construção de conhecimentos, ameaçando a aprendizagem social, pois é importante e se faz necessário no processo educativo, a reflexão, o senso crítico e a compreensão do outro enquanto parte da sociedade, que é desigual e alicerçada em ideologias. Reforça- se novamente a importância do diálogo entre os diferentes, pois aquele está relacionado com as atitudes das pessoas nas suas relações recíprocas (FREIRE, 2014). Apesar dessa limitante apontada, a entrevistada considera que a prática pedagógica com a turma conveniada empoderou os educandos e o Movimento Social. Esse é um elemento importante em se tratando de um público que está organizado, mobilizando-se e lutando

por melhores condições de vida. Dickmann e Dickmann (2008) explicam que para Freire, o empoderamento é o processo de construção de conhecimentos que uma pessoa alcança, por meio de um processo formativo, permitindo intervir de forma qualificada, fazendo um contraponto à cultura elitista. "Empoderar significa criar condições para que as pessoas, na relação de diálogo e pronúncia da palavra, possam conhecer mais e ser mais e, portanto, mudar a si e o mundo" (DICKMANN; DICKMANN, 2008, p, 100). Assim, compreende-se o empoderamento como um elemento basilar para militantes e dirigentes que atuam, almejando a transformação social. Dando sustentação à posição da educadora Marivone no que diz respeito ao processo ter sido endógeno, Ferraro Júnior aduz a importância de lidar com os conhecimentos em conflito para construir a desestabilização:

> O espaço de aprendizagem tem de transformar-se, ele próprio em campo de possibilidades de conhecimentos dentro do qual educandos e educadores devem optar, e essas opções – feitas de ideias, emoções, sentimentos e paixões não têm que coincidir, nem são irreversíveis. (FERRARO JÚNIOR, 2007, p. 78).

Para o autor, estes conflitos se fazem necessários, por meio dos quais se pode construir um processo educativo emancipatório. Já a educadora Severine, apesar de citar outras possibilidades de diálogo e de participação, como seminário e jornadas acadêmicas, considera que esse tipo de convênio deveria existir com todas as Instituições de Ensino Superior. Comenta que a participação em seminários e jornadas acadêmicas também é importante, pois vários alunos da própria UERGS, atualmente, são oriundos das turmas conveniadas da época:

> *Na verdade, creio que todas as Universidades deveriam ter este tipo de convênio, periodicamente, para que a gente, a própria Universidade, ela se renovasse com práticas trazidas de vivências completamente diferentes das vivências do mundo acadêmico. Porque a gente acabava tendo uma prática promovendo uma teoria em cima daquilo que estávamos realizando enquanto docentes [...] Então, foi uma experiência certamente válida [...]. (SEVERINE, 2018).*

Tendo em vista que a postura pedagógica é uma opção ou uma responsabilidade do educador, observa-se no excerto da educadora Severine, a preocupação no sentido de possibilitar uma educação dialógica, na qual os educadores possam construir e (re)construir a sua prática pedagógica, a partir da realidade dos educandos. Segundo Freire (2014, p. 109), o diálogo é uma exigência existencial e essencial na prática educativa, "E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a

um ato de depositar ideias [...]". Assim, ressalta-se a importância da reflexão a partir da ação, no sentido de construir uma prática pedagógica coletiva, permeada pela Educação Ambiental Crítica e Transformadora, empoderando educadores e educandos para lutarem pela transformação da realidade.

Alicerçadas na concepção freireana, essas possibilidades de diálogo e de participação, com ênfase no convênio que constitui o fenômeno desta pesquisa, possibilitaram a formação acadêmica de lideranças para atuar no Movimento Social, potencializando a transformação social. Sendo que vários educandos, oriundos da turma conveniada, ocupam espaços de gestão na Federação, nos sindicatos, em cooperativas, nas diferentes esferas de governo, além de outros que estão pesquisando e discutindo temas importantes relacionados à Agricultura Familiar e aos Movimentos Sociais, nas Instituições de Ensino Superior, por meio dos Programas de Pós-Graduação. Nesse sentido, Santos (2019) considera importante, também, os Movimentos Sociais terem seus intelectuais orgânicos, com formação universitária, evidenciando como um dos princípios de atuação, a articulação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular. Em relação a isso, a FETRAF-SUL/CUT, na Tese do seu II Congresso, elucida:

> Partimos do pressuposto que uma educação libertadora precisa reconhecer o saber do povo, que é parcial e fragmentado, mas que, ao ser sistematizado e organizado, cria condições de superar o que sabe, e passa a incorporar o acúmulo teórico produzido historicamente. Por isso, compreendemos a Educação Popular como um instrumento da luta política que ajuda a despertar, a qualificar e a reforçar o potencial popular em sua caminhada para romper a lógica dominante [...]. (FETRAF-SUL/CUT, 2007a).

O coordenador Hélio (2018) comenta da importância deste processo formativo, também, no fortalecimento do vínculo dos educandos com a FETRAF-SUL/CUT, salientando que parte dos educandos se qualificou ou se constituiu como liderança da Federação. Neste sentido, o dirigente Rui ressalta que o processo seletivo foi realizado com o objetivo de fortalecer o quadro de dirigentes por meio da formação acadêmica:

> *[...] e aí o que a gente entendeu, na época, que pintou oportunidade, [...] se estabeleceu um convênio, então o objetivo era de capacitar dirigentes que estavam na linha de frente, dar oportunidade deles estarem entrando como: dirigentes, assessores, funcionários. Assim, cada sindicato faria duas indicações de pessoas que tivessem próximas, com necessidade ou que quisessem cursar o Ensino Superior. Então, o objetivo era basicamente esse, dar continuidade na formação, capacitar um conjunto de dirigentes da FETRAF [...]. (RUI, 2018).*

O dirigente evidencia em sua fala, que a Federação visualizava no convênio, por meio da formação de lideranças, a possibilidade de construção de outra lógica de sociedade – educacional, econômica e social. Mais uma vez reforça-se a importância do processo educativo como instrumentalizador e potencializador na luta e defesa das pautas dos militantes e lideranças dos Movimentos Sociais. Para embasar essa discussão, traz-se a concepção da FETRAF-SUL/CUT sobre formação, externada na Tese do seu II Congresso:

> [...] uma formação que leva à reflexão crítica da realidade e à libertação, potencializando os agricultores e as agricultoras se tornarem sujeitos da história, com capacidade de analisar a realidade, elaborar propostas para sua transformação e agir coletivamente, com convicção e consistência em seus propósitos. [...] formação que valoriza os saberes existentes [...], tendo a prática social como ponto de partida e de chegada. (FETRAF-SUL/CUT, 2007a).

Percebe-se uma preocupação da Federação no sentido de vislumbrar uma educação que instrumentalizasse os dirigentes e militantes, para potencializar a ação e a transformação da realidade. Para contribuir com a discussão sobre a concepção de educação que perpassou a proposta de formação da turma conveniada, entende-se pertinente trazer a interlocução de Brandão (1983, p. 110) quando fala sobre a esperança que se pode ter na educação: "Acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola quanto no ato político que luta na rua por um outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo". Ainda sobre essa discussão, o dirigente Ari, ao ser questionado sobre o porquê da escolha da UERGS e dos cursos de Pedagogia e de Gestão Rural e Desenvolvimento Agroindustrial para realizar o convênio, enfatiza que naquele período, a Federação pensava em uma lógica de reconstrução da política educacional, resultante da preocupação com o futuro da educação no Meio Rural. E explica a importância da turma de Pedagogia:

> *Por que na área da Pedagogia, porque justamente queria fazer um debate dessa natureza, sobre Educação no Campo, que não fosse só um processo de formar pedagogos, mas no processo de construção de produção do curso, na execução do curso. E o resultado pudesse ser alcançado, apontasse caminhos, alcançasse linhas, apontasse luzes, apontar as histórias completas que nós podemos levar para um debate de Política Pública com o Estado como um todo, no âmbito estadual e também pelas Políticas Públicas educacionais em nível de Brasil e também outra área. Isso era possível, uma área que a UERGS fornecia, formar professores na área da educação, na área da Pedagogia e a outra questão também tem a ver com a formação de lideranças, que naquele período estava florescendo muito aquele tema. [...] (ARI, 2018).*

Sobre a turma de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial, Ari atribui a escolha à decisão que a Federação tinha de intervir na parte econômica da vida do agricultor, por meio do cooperativismo, das agroindústrias, da transformação dos produtos, da agregação de renda, e da interferência nas cadeias produtivas: "*Então, também estava muito forte essa questão de produzirmos o nosso modelo econômico, produzimos e organizarmos a nossa forma de interferência produtiva" (ARI, 2018)*. Salienta que se necessitava de quadros que pudessem ser agentes, fazer o debate com os sindicatos, levar o debate para dentro das organizações:

> *[...] no caso da FETRAF, que as temáticas não fossem seriamente uma reprodução de conhecimento, mas que faz parte, também, do debate, formulação, trazer aquilo que é o conhecimento da comunidade, das entidades para dentro da Universidade e, ao mesmo tempo, levar o conhecimento acadêmico da ciência do conhecimento histórico para dentro da vida da nossa comunidade, dos nossos agricultores, das cooperativas e das organizações. Então, acho que foi isso que nos moveu a fazer este convênio: abertura, possibilidade, a necessidade da FETRAF e aposta de que nós estaríamos produzindo novas políticas educacionais, novas políticas de desenvolvimento, novas políticas de intervenção econômica dos próprios agricultores. [...] Nós tínhamos uma grande deficiência, assim nós fizemos uma aposta, nós vamos formar lideranças para organizar o sindicato e até para formar aliança, [...] nós precisaríamos fazer debate e formação para formarmos novos quadros, justamente no tema da educação e no tema da gestão, da formação de agentes econômicos, de agentes de desenvolvimento, de agentes que pudessem trabalhar a questão da intervenção das cadeias produtivas da produção. (ARI, 2018).*

Compartilha-se com este dirigente a concepção de que a educação e a gestão são duas áreas fundamentais para (re)pensar e (re)construir um projeto de desenvolvimento, pautado na superação da lógica dominante, e que a formação de novos quadros de dirigentes contribui com este processo. Essas ponderações do dirigente Ari em relação à escolha dos cursos, vinculada à formação de lideranças para potencializar outras políticas educacionais, de desenvolvimento e de intervenção econômica, remetem a um trecho do livro de Freire que traz a fala de um jovem operário:

> [...] me orgulho de todos nós, companheiros e companheiras, do que temos feito através de nossa luta, de nossa organização. Não é favelado que deve ter vergonha da condição de favelado, mas quem, vivendo bem e fácil, nada faz para mudar a realidade que causa a favela. Aprendi isso com a luta. (FREIRE, 1996, p. 82).

Compartilhando com a afirmação deste jovem, acredita-se que não se pode apenas constatar o que está acontecendo, mas também intervir na dinâmica social em um movimento dialético entre a denúncia da injustiça e o anúncio das possíveis formas de superação. Ari observa o quanto esse processo de formação da turma conveniada

desacomodou, e avalia que o resultado desse processo foi significativo, sendo que até hoje se evidenciam as potencialidades que esse convênio proporcionou:

> *Que nós avançamos no contexto nacional, estadual, na minha opinião, ela tem muito desses momentos de formação, desses momentos de produção de conhecimento, de aperfeiçoamento das nossas teorias, aperfeiçoamento dos nossos conceitos e formulação de coisas concretas, de políticas concretas que vão ser implementadas na prática. (ARI, 2018).*

Porém, apesar das diversas possibilidades e potencialidades dialogadas acima e ressaltadas pelos entrevistados, inclusive pelos dirigentes, evidenciam-se, também, alguns desafios que estão relacionados aos Movimentos Sociais, no que diz respeito à participação e ao diálogo nas/com as Instituições de Ensino Superior. Um deles, e talvez o mais limitador, é o que foi chamado, nas categorias intermediárias, de educação *versus* pauta/prioridade dos Movimentos Sociais. Não é nada interessante, porém é evidente, que muitas vezes e em diversas situações, o tema da educação não é prioridade para os Movimentos Sociais, o que dificulta a participação e o diálogo nas/com as Instituições de Ensino Superior. A coordenadora Cleonice exemplifica isso, dizendo que faltou a FETRAF-SUL/CUT priorizar e assumir, de fato, o convênio e atribui também, a não sistematização da experiência, a esses fator:

> *Eu lembro que, na época, eu liguei umas duas ou três vezes para o (Fulano), para falar sobre a importância disso para eles começarem a participar do debate que era para poder, também, ter turmas conveniadas com a FETRAF. [...] Não foi produzido o livro com a turma, porque na verdade sempre teve certa dificuldade da direção assumir essa turma [...] Então, ninguém abraçou fazer o livro comigo. E a turma só existiu porque essa gurizada da FETRAF, que hoje está tudo por aí, eles estavam na minha mão praticamente, a militância [...]. (CLEONICE, 2018).*

Percebe-se no excerto desta entrevistada que faltou protagonismo por parte da Federação, considerando-se que educação é um dos elementos que implica diretamente na melhoria das condições de vida das pessoas**.** Nesse sentido, compreende-se que a FETRAF-SUL/CUT deveria ter assumido com mais afinco o caráter político-formador do processo do convênio. Cleonice externa a insistência por parte dela para a realização do convênio, e salienta que a turma se fortalecia pela militância dos próprios educandos. A entrevistada acredita que isso se deve à Federação ter como característica, a descentralização e não precisar muito de formadores dentro do espaço da Federação, *"Acho que não era uma vontade de por em prática [...] não era uma prioridade na prática para a FETRAF, até por ser espalhada, por não ter essa característica, de precisar do quadro dentro dos espaços, como assentamento. Pode ser que seja por aí" (CLEONICE, 2018).* Observa-se a falta de prioridade ou a incompreensão sobre a

importância de processos formativos diferenciados e do papel político da educação, por parte de alguns dirigentes da Federação. Tendo em vista essa limitante, ao relacionar os Movimentos Sociais com a educação, Carrilo destaca que:

> [...] os coletivos, as organizações e os movimentos não devem ser vistos exclusivamente como atores e instâncias de atuação da educação popular, mas também como sujeitos educadores. Não só porque, como propõe Rivero (2009), incorporam a educação como uma de suas reivindicações e assumem a formação de seus integrantes e seus filhos, mas também porque as dinâmicas e processos por eles gerados são também formativos. (CARRILO, 2013, p. 23).

Dialogando nesta perspectiva, o próprio dirigente Rui (2018) salienta que até hoje algumas pessoas da Federação não entenderam a importância daquela formação, porém considera que a coordenação e os educandos conseguiram conduzir o processo, política e pedagogicamente, vindo ao encontro da concepção ideológica da FETRAF- SUL/CUT. Ao falar sobre a dimensão política da educação, Freire (1978) aduz que ao criticarem por sermos políticos, são tão políticos quanto nós, em posição contrária. Salienta que é impossível negar a dimensão política da educação, assim como é impossível negar a dimensão educativa da política, pois política e educação são inseparáveis, apesar de serem coisas diferentes.

Nesta perspectiva, é importante trazer para o debate a situação atual em relação à educação no Brasil. O Governo Jair Bolsonaro (PSL) e seu Ministro da Educação, Abraham Weintraub, em seus discursos, enfatizam que a questão ideológica é tão ou mais grave que a corrupção no Brasil, com a promessa de governar "sem ideologia". O mais preocupante disso tudo é o que está implícito neste debate: uma mudança no viés ideológico, na tentativa de “aquietar” as classes populares. Segundo Santos (2019, p. 7), “A educação tornou-se também uma arma ideológica, e a educação pública tornou-se um grande alvo”. Ou seja, é um discurso puramente ideológico, que se materializa nas ações conservadoras e cortes perante à educação. Em relação a isso, Rui explica que, enquanto coordenador, tentava dialogar com a UERGS no sentido da perspectiva ideológica da Federação:

> *[...] eu acredito que a gente procurou sempre essa relação daquilo que a gente exatamente queria com cada uma das disciplinas, de modo que a gente teve esse diálogo com a coordenação, não com todo mundo da FETRAF, eu acho que até hoje algumas pessoas não entenderam aquilo que a gente queria, mas na questão mais de coordenação, por exemplo, eu que estava na coordenação, efetivamente conseguiu estabelecer um bom debate, preparar um pouco da lógica, o que queríamos dentro de cada conteúdo trabalhado. (RUI, 2018).*

Rui enfatiza que considera o convênio uma experiência importante. Lamenta algumas pessoas não compreenderem isso e comenta da interferência das disputas internas da Federação, priorizando os interesses locais aos interesses da Região Sul. O dirigente se refere a isso como "ciúmes":

> *[...] para mim ela foi de extrema importância com certeza, sim, eu não sei se toda FETRAF, até hoje, caiu a ficha, se alguns compreenderam ou não [...] era assim, como o governo era no Rio Grande do Sul, nos outros Estados, de certa maneira, tinha certo ciúme, essas coisas, assim, não eram explícitos esses elementos. (RUI, 2018).*

Compreende-se que a luta deve estar para além das disputas internas, desacomodando-se para que a transformação aconteça. Para isso, é necessário, conforme orientam Stênico e Paes (2017, p. 54), "[...] o trabalho consciente da verdadeira causa e que a história que se vive nos tempos de hoje é mais uma possibilidade e não uma determinação que é impossível mudá-la".

E em se tratando de desacomodação, o dirigente Rui, quando questionado sobre a não continuidade ou a não realização de outros convênios com outras Instituições de Ensino Superior, além da troca de governo durante o processo formativo das turmas conveniadas, atribui, também, a não prioridade da FETRAF-SUL/CUT para este tema, bem como à facilidade de acesso de muitos agricultores familiares (público alvo da Federação) às Instituições de Ensino Superior, a partir do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Rui explica:

> *Acho que, na atualidade, não tem uma reivindicação, hoje os movimentos que são feitos dentro da Federação não seriam para questão de formação de educadores, eles tendem a ir mais para o tema do Desenvolvimento Rural, para outros assuntos [...] tem tido alguma tentativa, mas muito superficial [...] o ano passado até a FETRAF convocou a UFRGS em Porto Alegre, para fazer uma espécie de convênio de turmas, para formação ou para desenvolver curso de Pós-Graduação inclusive, mas muito mais nas áreas de Desenvolvimento Rural. Até porque, eu acho que o período que a gente sai de lá, quando se formam as turmas, entra muito dentro da lógica de fortalecimento desse curso superior pelo governo Lula. Eu acho que isso também facilitou a entrada de muitos na Universidade Pública e diminuiu a questão da própria FETRAF de fazer esses cursos de formação. (RUI,2018).*

Já o dirigente Ari, ao falar sobre esse processo ter sido realizado somente com a UERGS, argumenta que aquele se deu, também, devido à organização mais expressiva da Federação nas regiões da própria UERGS, além da disponibilidade e concepção política desta Instituição de Ensino Superior. Nesta perspectiva, Tonet (2012) problematiza que desenvolver atividades educativas que apontem para a construção de outro modelo de sociedade implica estar apropriado de um conhecimento sólido e

racionalmente sustentado dos objetivos que se quer atingir, alicerçados na análise do processo histórico e social. Ari explica os motivos pelos quais o convênio foi efetivado com a UERGS:

> *[...] foi realmente importante esses dois polos terem as aberturas para trabalhar nos dois temas e porque também estão mais localizados próximos, nas regiões de maior organização da FETRAF, mais ao Norte do Estado. Facilitou muito estarmos mais no Norte, o deslocamento, o curso, o custo dos estudantes, a abertura e a disposição das duas Unidades para acolher esse convênio e também disposição dos dirigentes e lideranças da Federação em estar mais próximo para acompanhar o desenvolvimento das turmas. Então, se deu o casamento, abertura da Universidade, disposição de investimento e, acho que a linha política da Instituição também facilitou bastante. O diretor, professores da Universidade, pessoas com disposição de fazer esse trabalho, esse convênio se encaixou com que era com a demanda da própria FETRAF. (ARI, 2018).*

Em relação à concepção política da UERGS, Freire (1989) contribui, ressaltando a importância da presença e da consciência dos educadores na luta popular, e sublinha que os intelectuais devem tomar cuidados para não se impor sobre as massas populares. Alerta que existe saber anterior à Educação Formal, que muitos conhecimentos científicos são balizados pelo conhecimento popular, por meio do diálogo entre Escolas/Instituições de Ensino Superior e Movimentos Sociais. Assim, a construção de conhecimentos deve acontecer de forma coletiva, sem a imposição do saber acadêmico sobre o popular, produzindo outros saberes por meio do saber organizado, e percorrer primeiro, os caminhos práticos, tendo os conceitos e as teorizações como mediadoras.

Apesar da disposição e da perspectiva política da UERGS terem facilitado o convênio, observam-se algumas limitantes da própria Federação em relação a este processo, dentre elas, a dificuldade financeira. Nesse sentido, o coordenador Hélio considera que, apesar da Federação ter a possibilidade de buscar outras estruturas, além da troca de governo, a dificuldade financeira se tornou uma das limitantes:

> *[...]digo que a experiência foi boa, foi rica, até se tinha outro espaço, mas a questão foi, também, mediada pela questão financeira, pela questão Rural, pela questão de coordenação. E tudo isso pesou para ter, porque quer queira, quer não, o gasto que tinha da coordenação era grande, além do que tinha da coordenação pedagógica com relação ao meu pagamento, a minha manutenção, que eu era coordenador, na época. Foi um custo que precisava ser diluído em alguma parte e na verdade esse recurso não tinha, não vinha de outro lugar, era um recurso próprio. Então, acabou sendo um empecilho para manter o vínculo com as instituições, mas acho que é uma experiência que deveria ser motivada. (HÉLIO, 2018).*

Este desafio reforça a afirmação de Benzaquen (2012, p. 191) quando diz que "Aprendemos com os movimentos sociais que as relações de poder são mais

complexas.” E de fato, a questão da dificuldade financeira é condicionada, também, pelas relações de poder, sendo que os Movimentos Sociais dependem de recursos de projetos específicos e da contribuição dos atores sociais que representam para se manter em movimento, e dessa forma, esbarram, novamente, nas questões da relação econômica e das desigualdades sociais. Ainda sobre a questão financeira, o dirigente Rui enfatiza que este foi um dos elementos que interferiu, inclusive, na proposta política e pedagógica da turma e no diálogo com a UERGS durante o convênio:

> *[...] a nível de coordenação, e diria Política e Pedagógica, a gente teve uma certa dificuldade, porque no início a gente tinha um coordenador pedagógico para cada turma: um para turma de Pedagogia e outro para turma de Desenvolvimento e aí, logo na sequência, acabou. Por questões financeiras, a FETRAF não teve mais condições de manter isso. Por ter que ser um coordenador, nos primeiros dois anos, foi um pouco mais fácil essa questão, a relação do Estado com a coordenação de curso, a escolha do professor e da sugestão [...]. (RUI, 2018).*

Dialogando neste sentido, Marivone, umas educadoras que mais partilhava das concepções da Federação, comenta das dificuldades financeiras que o coordenador da FETRAF-SUL/CUT enfrentou depois de certo período, o que interferiu de forma negativa no planejamento das atividades para e com a turma:

> *Eu lembro que naqueles momentos mais difíceis, quando ele estava com salário atrasado, ele tinha dificuldade, pois era de Ijuí, eu lembro que ele tinha dificuldade para pagar a gasolina, de ir para conversar, porque toda a logística de momento mais complicado. Então, isso eu acho que foi uma questão do planejamento, especificamente. E aí, talvez o teu lugar como aluna nos auxilia a pensar isso, mas assim, eu não sei se todos tinham a mesma compreensão da importância dessas turmas, da importância daquela experiência. Porque tinha muito professor, que era acionado porque dava aula nas turmas regulares. E aí, estava ali [...] Sem que tivesse uma identidade [...] Então, eu acho que essa questão deve ter sido muito difícil para uma coordenação externa organizar, lidar com essa realidade que é a estrutura. (MARIVONE, 2018).*

Assim, o dirigente Ari também evidencia a questão financeira como um desafio. Na mesma perspectiva que o dirigente Rui, Ari associa a não continuidade do convênio, além da troca de governo, à dificuldade financeira da FETRAF-SUL/CUT e à mudança de foco na pauta da Federação a partir da eleição do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (PT):

> *A FETRAF teve altos e baixos na questão financeira, de parcerias, de convênios que apoiavam, inviabilizavam o deslocamento, estadia, alojamento, alimentação, tudo um conjunto de despesas dos próprios alunos. Eu acho que o tema da infraestrutura, talvez tenha sido uma das questões mais [...] Que prejudicaram [...] Teve dificuldade da própria UERGS, teve dificuldades financeiras da própria FETRAF e teve essa abertura do Governo Federal, o novo governo, que se abriu novas áreas de parcerias e*

> *convênios que, de certa forma, desloca um pouco a energia, o foco de atuação da Federação. (ARI, 2018).*

Compartilha-se com o entrevistado a perspectiva de que, com o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e, posteriormente, com o Governo de Dilma Rousseff (PT), a educação foi uma das prioridades, considerando o aumento significativo dos investimentos, os quais atingiram todas as etapas do ensino. Nesse período, aumentou o número de pessoas, das mais diversas classes sociais, que tiveram acesso ao Ensino Superior, sendo que, por meio do Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, as Instituições Públicas de Ensino Superior foram reestruturadas e expandidas, contemplando o interior do país. Também foi criado o Programa Universidade para Todos – PROUNI, reconhecido como o maior programa de concessão de bolsas do mundo, para o Ensino Superior, além da ampliação e fortalecimento do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, abrangendo ainda mais beneficiados. Foram criados 173 campi universitários e 18 Universidades Federais, sendo que o número de matrículas duplicou e houve um aumento considerável no quadro de professores universitários da Rede Federal.

Já, para o Governo de Jair Bolsonaro (PSL), a educação não é uma prioridade, sendo que o atual Ministro da Educação anunciou, em abril de 2019, um corte de 30% nos investimentos das Universidades Federais do país. Essa medida atinge, principalmente, estudantes de baixa renda, educandos cotistas e oriundos de escola pública, por meio da redução e extinção de bolsas, auxílios financeiros e projetos. Santos (2019, p. 12), ressalta que, nesse momento "[...] defender a educação, a pesquisa e a escola pública é defender a democracia brasileira". Tendo em vista essa dinâmica da conjuntura política, em 2013, a partir de uma reunião de avaliação e planejamento da FETRAF-SUL/CUT, atentou-se para este desafio e, por meio de um documento intitulado "Propostas para o futuro da FETRAF na Região Sul", foram elencados vários apontamentos que resultaram em encaminhamentos:

> Há uma crise da (nossa) estratégia para a agricultura familiar, apesar de um governo democrático-popular e apesar dos avanços nas políticas públicas. Há uma crise nas organizações do campo e na organização sindical e especificamente na agricultura familiar. É preciso debater não apenas as instâncias superiores, mas também a organização sindical de base. (FETRAF-SUL/CUT, 2013b).

E essa organização sindical de base se faz necessária, ainda mais atualmente, que se vivencia uma conjuntura em que o Governo Federal coloca os sindicatos em

colapso. Compreende-se que, independentemente do governo e do seu projeto de sociedade, os Movimentos Sociais não podem enfraquecer-se, pois partilhando ou não da concepção do Estado, são estratégicos na construção de outro modelo de sociedade, ou seja, uma sociedade igualitária, na qual todos tenham uma qualidade de vida digna, com acesso as mais diversas Políticas Públicas, pensadas, construídas e avaliadas com o povo. Ainda neste sentido, Ari faz uma autocrítica quanto a não continuidade do convênio, ressalta a fragilidade na área da formação e salienta a importância de os Movimentos Sociais terem um projeto permanente de formação, independentemente da situação financeira:

> *[...] a paralisação desses convênios, desses cursos que a Federação teve aqui no Sul do Brasil, a nível nacional, com Governo Federal, também aqui no Estado, de certa forma fragilizam a Instituição, porque a formação é um elemento energizante, energizador, mobilizador, é o movimento impulsionador das Instituições. [...] Acho que nós não podíamos ter períodos de alta intensidade de formação de pessoas de quadro de lideranças e depois, logo, uns períodos sem formação ou quase nada de formação. [...] esse é um dos elementos que fragilizou a nossa organização chamada FETRAF, aqui no Sul, no Brasil, e também aqui no Estado. E é um desafio para o futuro com recursos que, talvez aí, tem um grande problema de qual é a fonte financiadora. Mas se não tiver recurso do Estado, temos que encontrar recursos de outras fontes. (ARI, 2018).*

O entrevistado segue fazendo a sua autocrítica, ao enfatizar que, mesmo a situação financeira sendo um problema, não pode ser o empecilho para a realização de convênios e processos de formação. Salienta que nem sempre o problema principal é recursos, mas também iniciativa e falta de clareza política por parte de algumas lideranças:

> *Nós temos grandes dificuldades de lidar com as organizações, que eu acho que o primeiro momento que vamos viver aí é talvez uma crise forte. Mas nós vamos ter que encontrar, pelo debate, pelo diálogo, pelo conhecimento, encontrar espaços e criar condições para a travessia, talvez, de parcerias na própria esquerda, viabilizar aquilo que talvez não teremos no Estado. [...] Algumas situações tu percebe que não é problema de recursos, é de iniciativa, é de projetos, é de clareza política, de convencimento das próprias lideranças. (ARI, 2018).*

Assim, compreende-se que os Movimentos Sociais precisam, também, priorizar e investir na formação de lideranças, para que estas possam mobilizar o povo e atuar, tendo compreensão política a respeito de todos os elementos que implicam na luta e conquista de melhores condições de vida. Atenta-se, também, para a importância de se pensar em alternativas e priorizar a gestão financeira nos Movimentos Sociais. Outro desafio enfatizado pelo dirigente é a confusão de papéis entre Movimentos Sociais e

Estado. Salienta que se aqueles dessem conta de uma formação diferenciada, não importaria a substituição dos papéis, porém, segundo ele, esse é mais um desafio:

> *Eu acho que nunca deveria ter deixado de fazer. Na minha opinião, nós sempre vivemos o conflito de qual é o papel do Estado? E era o papel da FETRAF fazer formação para pedagogos, é o papel dela fazer convênios e formação com a UERGS [...] Eu digo o seguinte, que enquanto o Estado não der conta, não supra e efetive o seu papel de chegar a todos [...] Se tivesse capacidade de dar conta dessas duas tarefas, fazer a formação da escolaridade, formação para novos líderes sindicais cooperativos comunitários e que essas pessoas pudessem ter senso crítico sobre a sua realidade e perceber da sua responsabilidade, em seguir no seu mundo no seu retorno a sua comunidade, no seu município, nós estávamos cumprindo um papel importante, não importava se em alguma medida estava substituindo o papel do Estado. (ARI, 2018).*

E por falar em confusão de papéis, outro elemento que foi apontado como um desafio pelos entrevistados, especificamente pela coordenadora Cleonice e pelos educadores, foi o conflito de interesses/sobreposição de papéis: militância x formação acadêmica. Nesse sentido, Cleonice fala da dificuldade de diálogo com os Movimentos Sociais em relação à permanência dos educandos em aula, quando paralelamente, aconteciam atividades de militância:

> *As brigas que a gente tinha com os próprios Movimentos que queriam tirar vocês da aula, e eu dizia não! Não, porque você tem que se qualificar! E eu não estava certa? Que outro, aproveita aquele momento, vai largar para fazer uma luta? Claro! E também, porque formação não é esculhambação. Porque ali não foi brincadeira. E quando eu dizia para o Movimento: "- Não! Tem que se planejar." É o período só do tempo aula, do tempo de Universidade tem que estar aqui, ao menos que saia revolução! E vocês precisam no quadro de quatro gatos pingados que estão aqui dentro estudando? Façam-me o favor! Porque daí tinha que fazer também o debate de acordo com a importância do que era a formação. Mas não é fácil segurar, porque eles achavam assim: "- Vamos liberar e pronto!" Como assim? Vamos liberar e pronto? Como assim? Passar por cima de mim? Quem está coordenando isso aqui? Tem que ter muita clareza nessas horas. (CLEONICE, 2018).*

Percebe-se nitidamente que a Federação priorizava os espaços informais de luta em detrimento à formação acadêmica. Isso se deve, talvez, à educação não ter sido/ser uma pauta prioritária, conforme problematizado anteriormente ou ainda, por falta de entendimento político da importância dos processos formativos. Porém, salienta-se novamente a importância de os Movimentos Sociais assumirem essa pauta como prioritária, pois compreende-se que a educação é essencial para a intervenção na realidade, conforme enfatizam Stênico e Paes:

> Pensar a história como possibilidade, reconhecendo a educação como parte dela é compreender a capacidade humana de refletir sobre nós mesmos e sobre a relação com o mundo e com os outros, tornando o homem um sujeito

> histórico capaz de refletir sobre a realidade que o circunda e sua capacidade de se transformar e de se inovar, tornando possível a intervenção no mundo. (STÊNICO; PAES, 2017, p. 50).

Reafirmando esse conflito de papéis, a educadora Marivone comenta sobre o desafio de convencer a Federação que o lugar da Instituição de Ensino Superior e o conhecimento científico eram importantes e fundamentais para instrumentalizar a luta. Salienta que isso acontecia quando surgiam atividades da Federação paralelamente com a realização das aulas:

> *Pensar que a luta política era fundamental e, enfim, ou a gente se apropriava rigorosamente de um conjunto de conhecimentos e se instrumentaliza, vamos partir disso, ou não ia funcionar [...] Surgiu uma outra atividade, o que a gente corta? A aula, né? A gente suspende a aula! E eu lembro de várias vezes que eu me manifestei nesse sentido. Que se apropriar rigorosamente do conhecimento científico, que é o lugar da Universidade, era fundamental [...] politicamente. Porque em muitos momentos, ia minimizando ou hierarquizando a questão da participação da organização com a questão dessa apropriação mais rigorosa mesmo, que nos instrumentaliza. Então, isso era um desafio constante. (MARIVONE, 2018).*

Esta mesma educadora (2018) faz uma ressalva, enfatizando que a turma de Pedagogia era menos atingida por esse conflito, pois tinha bem definido que o foco de atuação era a escola, e que esse também era um lugar importante de militância. A concepção de Marivone se contrapõe à proposta da "Escola sem Partido", na qual a leitura do mundo e a compreensão das relações sociais, que resultam na desigualdade, devem estar atreladas apenas a alguns especialistas autorizados, mas não ao educador e aos educandos, que precisam restringir-se a repetir conteúdos que o partido que se diz sem partido ensina ou autoriza a ensinar (FRIGOTTO, 2016). E é por causa desse tipo de ideologia que os Movimentos Sociais precisam se fortalecer, empoderar-se, por meio, também, da formação acadêmica que os instrumentaliza para a luta. E, ainda neste sentido, como forma de resistência, outro elemento importante e que pode ser considerado um desafio relacionado à Federação, que foi ponderado pelo coordenador Hélio, salientando especificamente a turma conveniada, é a falta de sistematização das experiências de formação diferenciadas:

> *Então, acho que se perdeu muito essa caminhada [...] até de repente é um desafio bem grande para a gente fazer uma sistematização, escrever um livro sobre isso, toda a história seria bastante importante. Então, penso que toda essa experiência não está registrada de uma forma organizada, de uma forma mais didática. Acho que teria que pegar a história, teria que ser feito o resgate histórico, colocar tudo, essas vivências no papel. Acho importante, é uma coisa que a Federação também não falou, não motivou, talvez seria importante [...]essa experiência da FETRAF, a única. (HÉLIO, 2018).*

O dirigente enfatiza a experiência da turma conveniada como única, e lamenta não ter sido sistematizada. Assim, compreende-se que foram diversas as possibilidades resultantes do processo formativo do convênio da FETRAF-SUL/CUT com a UERGS, as quais vão desde a participação dos Movimentos Sociais nos espaços de debate da Universidade e nos espaços de diálogo entre a Sociedade Civil e o Estado, até a formação acadêmica crítica como potencializadora e intrumentalizadora de lideranças para atuar nos Movimentos Sociais. Por outro lado, o processo demonstrou algumas limitantes que podem ser consideradas como desafios, no sentido de serem problematizados a fim de qualificar a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior.

Ressalta-se que a educação precisa ser assumida como uma das pautas prioritárias dos Movimentos Sociais, e que para isso, aqueles precisam investir na formação de lideranças, para que estas mobilizem e atuem, tendo compreensão política das pautas que permeiam e contribuem para a melhoria da condição de vida das classes populares. Pois entende-se que a formação acadêmica tem, como um de seus papéis, instrumentalizar as lideranças e militantes de Movimentos Sociais para lutarem por seus direitos. Além do mais, salienta-se a importância de sistematizar os processos formativos que possibilitam a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, como forma de registrar e refletir a partir das possibilidades e dos desafios que permearam a sua construção e o seu desenvolvimento.

E assim foi constituída/se constitui a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior: regados a possibilidades e desafios que precisam ser (re)pensados, problematizados e (re)significados. Este metatexto teve como objetivo central, discutir estes elementos a partir do próprio Movimento Social. Já o metatexto a seguir problematizará as potencialidades e os limites atrelados ao projeto político de governo.

6.2 Potencialidades e limites condicionados pelo projeto político de governo

Este metatexto apresenta a segunda categoria resultante da análise das informações e problematiza as potencialidades e os desafios da participação e do diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, a partir da perspectiva política do governo, evidenciando a influência tanto significativa quanto negativa, atrelada à concepção de sociedade. É importante ressaltar que a categoria

intermediária resultante do processo de análise, a qual permeará o diálogo neste metatexto é somente uma: governo *versus* projeto político. Por aparecer nas informações da maioria das entrevistas e por ser considerada relevante, esta categoria intermediária transformou-se em categoria final, alterando-se apenas "o título" para a escrita do metatexto.

Para iniciar a discussão, faz-se necessário ressaltar que o convênio da FETRAF-SUL/CUT com a UERGS foi realizado no período em que o Estado era governado por Olívio Dutra (PT), porém durante o andamento das turmas conveniadas, ocorreram as eleições, o que resultou na troca de governo. Assim, o RS passou a ser governado por Germano Rigotto (PMDB), sendo que nessa troca de governo, muita coisa mudou. Para explicar essa conjuntura, traz-se um excerto da coordenadora Cleonice, a qual enfatiza as dificuldades encontradas durante este processo:

> *[...] se eu tivesse ali na Universidade, na sede, e eles iam almoçar, eles não me convidavam, eu me sentia como que se eu tivesse lepra! Tu quer saber, o sentimento era esse e uma exigência louca de trabalho. Então, foram sete anos gratificantes que eu não me arrependo, mas duríssimos [...] eu queria sair de lá, eu tinha uma tarefa, e qual era a minha tarefa? Dar o último diploma e dei, foi o que eu fiz [...]. (CLEONICE, 2008).*

A mudança de governo, associada a diferentes concepções de sociedade, interferiu de maneira significativa no andamento e para a não continuidade do convênio entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS. Mészáros (2008, p. 35) associa esta problemática ao impacto da lógica do capital sobre a educação: "É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema". Nesse sentido, o coordenador Hélio salienta a dificuldade do trabalho posteriormente à troca do governo, e as dificuldades da Federação referentes à relação com as Instituições de Ensino Superior:

> *É porque como foi uma política do Estado, também como a relação do Governo do Estado, e teve várias mudanças, também foi acabando a relação da FETRAF com a Universidade. E não teve mais esse espaço que a UERGS propiciava com o governo mais de esquerda. Até que a gente conseguiu conversar com os próprios professores que coordenavam as unidades da Universidade, quando a gente conseguia mais espaços. Depois, quando houve alteração, mudança nessa coordenação com pessoas mais da direita, não deram o espaço que a gente precisava. Então, foi uma questão também de organização, é uma questão além da própria organização da FETRAF. A UERGS também não dava espaço, eu acho que faltou um espaço para a Federação se efetivar, mas também faltou que a FETRAF pudesse ter tentado outras estruturas. (HÉLIO, 2018).*

O entrevistado, além de problematizar a relação da Federação com o Governo do Estado, faz uma provocação no sentido da FETRAF-SUL/CUT não ter buscado formas de participação e diálogo nas/com outras Instituições de Ensino Superior, conforme discutido no metatexto anterior. Compreende-se que, tendo em vista este cenário político, a Federação, assim como outros Movimentos Sociais precisam pensar formas e estratégias de resistência, pois conforme salienta Mészáros (2008, p. 35), é necessário "[...] perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a serem inventados, e que tenham o mesmo espírito".

Enaftiza-se que o processo educacional está diretamente ligado ao processo social, conforme atenta Santos (2019, p. 2): "[...] toda lógica do neoliberalismo é uma lógica contra a educação". Assim, o papel da educação está vinculado ao projeto de sociedade, ou para manter o sistema capitalista, ou para contrapô-lo, mesmo que articulado a outros elementos importantes para superar a lógica do capital. Tonet contribui com essa discussão:

> Isso nos permite afirmar que uma concepção de educação está vinculada ao tipo de sociedade que se deseja construir, o que inclui todo um conjunto de concepções a respeito do homem, da sociedade e da história. E que é de capital importância ter claro que existem, hoje, duas grandes alternativas em jogo. De modo que, não basta dedicar-se, com afinco à atividade educativa. É preciso saber – e, certamente, hoje, isso não é nada fácil – com que objetivos mais gerais se articula essa atividade. (TONET, 2012, p. 24).

Referenciando essa discussão da incidência do capital sobre a educação, o coordenador Hélio destaca, também, que as possibilidades de influência da Federação, no planejamento da turma conveniada foram se limitando no momento em que a coordenadora da UERGS não teve mais autonomia, devido à concepção de sociedade do novo governo:

> *[...] até quando a (Fulana) tinha essa autonomia. Depois, com a mudança do governo, a (Fulana) foi perdendo a autonomia [...] que na verdade eu não tinha nenhuma autoridade para dentro da UERGS. Assim, eu e a (Fulana) dialogávamos sobre decidir a escolha de alguns determinados professores, tivemos algumas, mas não tínhamos muitas opções, era aquele grupo ali. [...] Alguns de direita, assim que não iriam de acordo com nossa proposta, então conseguimos fazer algumas mudanças e que deu certo. (HÉLIO, 2018).*

Freire (1996) entende que o respeito à autonomia é um imperativo ético, um dever, e não uma escolha. Associa aquela à liberdade e defende que a ação dialógica oportuniza a autonomia. Nesse sentido, o dirigente Rui (2018) avalia que a não

continuidade do convênio foi, em grande parte, relacionada à mudança de governo *"[...] era aquilo que nós temos capacidade de oferecer e o Estado tinha capacidade de oferecer e depois, a sequência pela questão de governo, que foi logo em seguida, a troca de governo, [...] foi desestimulado."* Enfatiza, também, que ficou mais difícil a relação da Federação com UERGS, a partir da troca de governo e salienta que o Movimento Social já não tinha mais a mesma possibilidade de diálogo e participação. Rui concorda com Hélio no sentido de que um dos motivos da não continuidade do convênio entre FETRAF-SUL/CUT e UERGS foi devido à troca de governo e, consequentemente, à concepção de educação que este apresentava. Esse fator impossibilitava o diálogo e a participação dos Movimentos Sociais. O dirigente exemplifica, usando o termo "enfrentamento com o governo":

> *[...] a troca de governo, a lógica de nós fazer o enfrentamento com o governo seguinte ao que a gente estabeleceu convênio, ele é um governo que nomeia o reitor da Universidade, que tem uma prática contrária de uma Universidade Pública e tinha uma das metas, a compra de vaga na Universidade Particular, a Universidade Estadual deveria ser feita assim. Então, eu acho que o principal é essa questão da relação com o governo que desmobilizou, a gente tinha um conjunto de facilidade na negociação e elas foram interrompidas. E acabou forçando com que todo mundo conseguisse se formar, mesmo com problemas [...]. (RUI, 2018).*

Novamente, evidencia-se que a concepção de sociedade do governo em exercício não vinha ao encontro da concepção de sociedade da Federação, pois aquele passou a priorizar o privado em detrimento do público, atingindo diretamente a educação e, consequentemente, as classes populares. Sobre isso, Mészáros (2008, p. 17) alerta que "No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos".

E se o privado é priorizado e tido como o melhor, como fica a relação do Estado, representado nesta pesquisa pelas Instituições Públicas de Ensino Superior, com os Movimentos Sociais? O dirigente Rui avalia que a relação dos Movimentos Sociais com as Instituições de Ensino Superior, hoje, se restringe à participação nos espaços de debate, e que o projeto político de governo interfere diretamente nisso, citando como exemplo o golpe de 2016:

> *[...] a partir do golpe, eu diria assim de 2016, acho que restringiu muito isso, acho que ainda tem alguns espaços, da parte dos Movimentos Sociais, essa forma de trabalhar na relação do Estado, acho que está comprometida. [...] tem espaços, embora nas Universidades, nos cursos, os espaços que nós temos são muito de bolhas. [...] para você atender a certos interesses, certo*

> *conjunto de pessoas, os núcleos internos da Universidade, acho que eles têm que se abrir um pouco para nós, mas assim, acho que a nossa demanda, ela é extremamente pequena. [...] às vezes, o Movimento Sindical, ele é só prática, [...] e por outro lado, as próprias Universidades, a princípio muito a teorização [...]. (RUI, 2018).*

Rui lamenta que a relação dos Movimentos Sociais com o Estado está comprometida devido à conjuntura política, porém faz uma autocrítica referente à falta de demanda por parte da FETRAF-SUL/CUT. Problematiza a ausência da *práxis*, salientando que, por vezes, o Movimento Social se resume em prática e as Instituições de Ensino Superior em teoria. Nesse sentido, ressalta-se novamente, a importância do diálogo entre os diferentes saberes, do saber acadêmico como instrumentalizador para a demanda dos Movimentos Sociais, e dos processos formativos terem como ponto de partida, a prática social. Sobre isso, Souza (2015, p. 75) faz uma provocação: "A ciência conservadora que domina as universidades e o debate público no Brasil é, na realidade, uma *franchise* da ciência conservadora mundial". Complementa, salientando que o centro desta é nos Estados Unidos e diz que isso se deve à consolidação dos poderes políticos e econômicos lá. Percebe-se uma aproximação na concepção de Mészáros (2008) e Souza (2015) no sentido de a educação estar associada ao sistema do capital.

O dirigente Ari lamenta a mudança de conjuntura, pois considera que, inicialmente, a disposição de investimento por parte da UERGS e a sua concepção política contribuíram para a efetivação do convênio. Salienta que o diretor e os educadores da Universidade eram pessoas com disposição para fazer um trabalho que viesse ao encontro das demandas da FETRAF-SUL/CUT e, sendo assim, visualiza o convênio como uma possibilidade de diálogo e aprofundamento das pautas da Federação:

> *A UERGS, uma Universidade Pública Estadual que nasce de uma construção popular, de uma luta toda, uma luta social de um governo. No governo do Olívio que desde o primeiro momento tem várias parcerias. Faz parcerias para dentro do próprio governo, mas também faz parcerias para fora do governo [...]. Então, acho que foi isso que nos moveu a fazer este convênio, abertura, possibilidade, a necessidade da FETRAF e aposta de que nós estaríamos produzindo novas políticas educacionais, novas políticas de desenvolvimento, novas políticas de intervenção econômica dos próprios agricultores. (ARI, 2018).*

O entrevistado considera que um dos elementos que fragiliza os Movimentos Sociais é a falta de formação ou uma formação que não dialoga com a realidade, e salienta que, agora com o redesenho do cenário político, isso se torna um desafio ainda maior: *"Mas se não tiver recurso do Estado, temos que encontrar recursos de outras*

fontes" (ARI, 2018). O dirigente reforça, mais uma vez, que a concepção de sociedade do governo contribui ou dificulta a relação, o diálogo e a participação dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior:

> *Nós tivemos dificuldade de mudanças de governo, da própria UERGS. A própria estrutura, quando tu muda de governo, depois do Olívio, quem assumiu foi o Rigotto, então nós já vivemos uma mudança de rumo na condução. E passa a ter uma mudança, uma pressão, uma mudança mesmo com a reitoria eleita pelos centros, todas as partes da Universidade nos governos têm uma influência grande. Portanto, cortam-se subsídios e isso tem uma influência significativa. [...] pós a parceria da UERGS, abrem-se vários caminhos de parceria com Governo Federal, aí nós temos a eleição do Lula e abrem-se novas perspectivas, novos cursos com enfoques. (ARI, 2018).*

O dirigente ressalta a importância de se ter um governo que dialogue com a pauta dos Movimentos Sociais, citando o Governo Luiz Inácio Lula da Silva (PT). A discussão aponta, novamente, para concepções de sociedade. Assim, compreende-se que no período em que o Brasil foi governado pela esquerda, mesmo com algumas limitações e alguns entraves, a educação foi priorizada e pensada como um processo diferenciado, facilitando o acesso às classes populares. Para contribuir, Tonet explica as diferentes perspectivas de sociedade:

> É evidente que uma educação voltada para a construção de uma sociedade que tenha por horizonte a emancipação da humanidade terá que ser norteada por princípios e deverá encontrar formas profundamente diferentes daquela voltada para a reprodução da sociabilidade regida pelo capital. (TONET, 2012, p. 23).

A reprodução da sociabilidade regida pelo capital foi ratificada na turma conveniada UERGS – FETRAF-SUL/CUT, e isso se evidencia no excerto da educadora Marivone, quando comenta das dificuldades que o coordenador Hélio enfrentou depois da troca de governo, o que na sua avaliação, interferiu de forma negativa no planejamento das atividades. Salienta a falta de autonomia da Federação em relação à definição dos educadores, pois tinha que escolher/aproveitar a partir do quadro que era oferecido, e isso se tornou um desafio ainda maior, a partir do projeto político do Governo Germano Rigotto (PMDB). Assim, problematiza:

> *Na realidade, eu fico pensando que a FETRAF, ela não tinha muita autonomia. Assim, pensando de como montar as turmas, aproveita os professores que estão ali, tinha professores que precisavam preencher sua carga horária. Então, eu imagino que é tudo mais difícil e aquele professor ali, bom, ele pode se envolver, mas ele pode, também, somente cumprir uma tabela. Cumprir uma carga horária como em qualquer outro contexto. (MARIVONE, 2018).*

Ressalta-se, ainda, que outros educadores podem não conhecer a realidade da turma, porém trabalharem para construir conhecimentos, a partir desta realidade. Isso evidencia a importância da construção de conhecimentos, pautado na interação entre os saberes acadêmico e popular, a partir da prática social.

Nesta perspectiva dos desafios, é importante salientar que o governo e, consequentemente, sua forma de governar, "autoriza" os simpatizantes da proposta a agirem conforme sua concepção. Assim se refere a educadora Juraci, ao comentar da resistência de educandos de algumas Instituições de Ensino Superior – especialmente quando estas se localizam em regiões onde predomina o agronegócio – em relação as mais diversas formas de participação e diálogo dos/com os Movimentos Sociais. Juraci exemplifica:

> *[...] nós sofremos aqui, isso ano passado, quando fizemos um encontro, o segundo encontro dos Movimentos Sociais. Há resistência especialmente nas Universidades onde estão os cursos de Medicina Veterinária e Agronomia. Nós tivemos, enfim, alguns dissabores com os alunos desses cursos [...] eles tinham pretensões, inclusive de que nós, professores, sofrêssemos represálias sobre isso. (JURACI, 2018).*

Esta situação remete, mais uma vez, para o debate recente e a defesa de alguns pela "Escola sem Partido". Proposta esta que vem com o objetivo de fortalecer ainda mais o sistema capitalista, praticamente "privando" as pessoas de pensarem e "obrigando" a aceitarem a realidade e a sociedade da forma que ela se apresenta: excludente, opressora e fascista. Frigotto identifica a proposta como uma esfinge que vai para além do campo educacional:

> Ao por entre aspas a denominação de "Escola sem Partido" quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente. (FRIGOTTO, 2016, p. 12).

E não tem como não problematizar e não resistir à proposta do atual Governo Federal, Jair Bolsonaro (PSL), que tomou posse em 2019. Seu ministro da educação, Ricardo Vélez Rodríguez, ao assumir, já externa que a pasta terá subsecretarias de iniciativas cívico-militares, com proposta de ampliação dos colégios militares. Sabe-se que a concepção ideológica que perpassa este cenário dialoga com a "Escola sem Partido", referenciada por Frigotto. Mais que isso, o ministro afirma com autoridade que

ensino público pago não é "coisa de outro planeta". Como assim? E todo o avanço, as conquistas e as lutas do povo por uma educação pública de qualidade? A resposta é que as Instituições de Ensino Superior devem ficar reservadas para uma elite intelectual. E tem mais, esta elite intelectual não pode trabalhar a partir da ideologia marxista, segundo o ministro, pois a Universidade precisa ser "neutra". Freire (1978, p. 89) alerta que esta "neutralidade" tem significado, "Por isso mesmo que toda neutralidade proclamada é sempre uma postura escondida". Em abril de 2019, Abraham Weintraub é nomeado para o Ministério da Educação, o qual deu continuidade ao discurso e às ações do ministro que o antecedeu, implantando o Programa das Escolas Cívico-militares. "Portanto, estamos em um momento de grande incerteza a nível político, a nível econômico, que se repercute diretamente no sistema científico e no sistema educacional brasileiro, e, nomeadamente, em termos de educação superior" (SANTOS, 2019, p. 5). Assim, compartilha-se com Freire (1978) a defesa de que não existe neutralidade nem na política e nem na educação, sendo que políticos e educadores têm poder, e este pode ser usado para a transformação do mundo ou para a manutenção da ordem.

Então, reforça-se, que os Movimentos Sociais, mais do que nunca, mesmo tratados como "coitadistas e terroristas", terão que fortalecer-se, resistir e lutar, pois "[...] sem a mobilização das grandes massas do povo não pode haver esperança de sucesso contra a disparidade esmagadora favorável ao capital sob as condições históricas vigentes" (MÉSZÁROS, 2008, p. 118). O mesmo autor, ainda alerta que:

> [...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65, grifo do autor).

A partir deste cenário, compreende-se que não pode existir a opção de acomodar-se, ninguém pode estar no mundo de forma neutra, somente constatando; mas sim, questionando e intervindo, pois conforme alerta Freire (2014), a opressão é uma constatação histórica, portanto passível de ser mudada. Percebe-se que, apesar das potencialidades e possibilidades, muitos são os desafios da participação e do diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, sejam eles sucedidos do próprio Movimento Social ou atrelados ao governo. Bonil, Junyent e Pujol destacam que uma das possibilidades para enfrentar e superar esses desafios está alicerçada na Educação Ambiental:

> Y es aquí donde para nosotros se hace relevante replantearnos la educación ambiental. Entendemos que para convertir la crisis en oportunidad se requiere partir de plataformas rigurosas y flexibles, que nos estimulen a definir un modelo educativo que sea capaz de dar respuesta al contexto de crisis que hemos dibujado. Un modelo que, desde nuestro punto de vista, debe ser abierto, dinámico, que capacite a la ciudadanía para actuar, que sea capaz de establecer diálogos fluidos entre entidades desde el rigor y la reflexión. (BONIL; JUNYENT; PUJOL, 2010, p. 200).

Assim, compreende-se que as potencialidades e os desafios da participação e do diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior também estão condicionados pelo projeto político de governo, o qual, inevitavelmente, carrega um viés ideológico que incide na concepção de sociedade. Dessa forma, governos oriundos de partidos políticos de esquerda, com propostas políticas contra hegemônicas, que priorizam o social e primam pela igualdade, possibilitam e facilitam a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior. Já, governos originários de partidos políticos de direita, priorizam o econômico, evidenciando uma despreocupação com as classes populares, conforme destaca Santos (2019, p. 6): "Está provado hoje que a direita brasileira se serve da democracia, mas não serve a democracia". Essa perspectiva ideológica dificulta e até impossibilita a relação dos Movimentos Sociais com as Instituições de Ensino Superior.

Dessa forma, ressalta-se que o projeto político de governo influencia, tanto significativa quanto negativamente na relação entre os Movimentos Sociais e as Instituições de Ensino Superior, sendo que esta pesquisa evidenciou esse movimento, por meio da experiência do processo formativo da turma conveniada em relação à troca de governo. Percebeu-se que a participação e o diálogo entre educandos, educadores e gestores permeavam as práticas educativas anteriormente à troca de governo. Já, com a posse do novo governo, essas categorias se tornaram limitadas e todo o processo formativo sofreu as consequências resultantes de uma outra concepção de sociedade, diferente da do governo de esquerda.

Considera-se que esses desafios devem ser encarados e superados, por meio da luta dos Movimentos Sociais e, também, a partir do direito ao voto, pois se compreende que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior potencializam uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora nos processos formativos. E por compreender a importância dessa relação, além de se constituir como uma categoria do processo de pesquisa, é que este tema permeará a discussão do próximo metatexto.

6.3 A participação e o diálogo dos/com os Movimentos Sociais como potencializadores de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora nos processos formativos das Instituições de Ensino Superior

Este metatexto apresenta a terceira categoria resultante da análise das informações, e compreende/defende a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, como potencializadores de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora nos processos formativos. Uma das categorias intermediárias resultantes do processo de análise, que contribuirá com esta discussão, está relacionada a um processo de formação compreendido como "formação para vida", referenciado pela construção de conhecimentos, a partir da realidade/bagagem dos educandos, pela *práxis*, pela disponibilidade para o diálogo, pela participação, pelo senso crítico, pela coletividade, apontando para a transformação social. Outra categoria que será problematizada refere-se à importância do pertencimento dos educadores aos processos formativos. Por último, a Educação Ambiental vinculada ao modelo de desenvolvimento, à agroecologia, à sustentabilidade, sendo entendida por alguns, como tema transversal, e por outros, relacionada a temas mais específicos.

Uma das questões que permeou todo o processo desta tese foi a evidência com que os sujeitos da pesquisa enfatizaram a turma de Pedagogia do convênio FETRAF-SUL/CUT – UERGS, como um processo de formação permeado pela *práxis*. Iniciando essa discussão, a coordenadora Cleonice comenta que a turma conveniada contribuiu para que ela distinguisse centralidades que são fundamentais numa proposta curricular de ensino para graduação, e mostrou a importância de alguns conceitos das Ciências Humanas serem bem trabalhados para conseguir compreender a sociedade. Ressalta a importância deste processo para sua formação enquanto educadora:

> *[...] esse processo possibilitou fazer uma bela articulação entre o meu estudo do doutorado, que foi sobre a Educação Popular e o processo concreto. Nossa! Pura práxis! [...] Eu amadureci muito como educadora nesse processo, não só como educadora sabe, acho que ele foi tão duro em alguns momentos, no contingente de exigência emocional, de tranquilidade para decidir as coisas, dessa transição de reitoria e me amadureceu também como militante, porque eu fiquei sozinha. É porque eu tinha uma consciência muito grande do papel [...] do que significa o Projeto Popular. E tem quadros que nascem e brotam de dentro dele, se qualificam. (CLEONICE, 2018).*

Para contribuir com essa discussão, traz-se Freire, quando convida a refletir sobre a ação e elucida: "O espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente "lido", interpretado, "escrito" e "reescrito"" (FREIRE, 1996, p. 97, grifo do autor). A

entrevistada Cleonice fala que amadureceu com esse processo e que, apesar das dificuldades com a mudança de governo, encarou, pois tinha consciência do que significava o Projeto Popular. Traz um elemento importante quando se trata da formação de educadores: a *práxis*, que articula a teoria e a prática por meio de interações dialógicas e mediações, que implicam a ação e a reflexão dos seres humanos sobre a sociedade, para transformá-la (FREIRE, 2014). **N**esta perspectiva, o coordenador Hélio enfatiza a importância da participação dos educandos na elaboração da proposta curricular, avaliando o processo como inovador:

> *Avalio como um processo inovador, no sentido de que tinha a possibilidade de o aluno propor sua própria formação, discutia o que era possível. Os próprios alunos darem mais ênfase dentro e para o currículo que a Universidade tinha, dentro da base curricular [...] algumas outras questões mais ligadas ao dia a dia dos alunos. Então, isso foi muito importante. (HÉLIO, 2018).*

O coordenador traz um elemento importante do processo formativo que é a construção de conhecimentos com os educandos e a partir da realidade destes, pois se compreende que "[...] o ponto de partida da 'educação problematizadora' é a experiência existencial do educando, passível de ser conhecida e modificada" (FREIRE; TORRES, 2014, p. 29). A educação problematizadora criticiza, sustentando a coerência entre o pensar e o fazer. Arroyo (2015) complementa, enfatizando que o conhecimento dos Movimentos Sociais deve ser incorporado nos currículos de formação dos educadores e dos trabalhadores, para potencializar que aqueles sejam abertos à mudança, que fortaleçam a especificidade do direito à educação dos trabalhadores e o diálogo com os conhecimentos produzidos pela diversidade, pautados pelo trabalho e pela resistência, possibilitando a construção de currículos que reconheçam e fortaleçam as diferentes culturas e os diferentes saberes. Nesse sentido, Santos (2019, p. 10) reforça que os Movimentos Sociais produzem conhecimento, o qual dificilmente entra nas Universidades, e exemplifica: "[...] a agricultura familiar, que continua a alimentar os brasileiros, continua a ser uma cultura forte em que o saber popular, o saber vernacular é muito forte". Anuncia a importância de eliminar, de alguma maneira, a distância entre o conhecimento científico e o conhecimento popular.

Tonet (2012, p. 73) reitera a "[...] articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com a luta daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva" como um requisito para a prática educativa emancipadora, pois segundo Galiazzi (2019, p. 17) "[...] a história de vida de um sujeito

não se dissocia de sua atuação no mundo". Hélio salienta, também, a importância do processo de convivência, da troca de experiências da turma fora do horário de aula, devido à forma como foi organizada a estadia, durante a permanência na cidade da Cruz Alta, no período concentrado em que ocorriam as aulas:

> *Além disso, a própria convivência de vocês, dentro do processo, foi importante para o extraclasse, da maneira como foi levada a turma, ficar em regime mais integral, vamos dizer assim, estudando, isso propiciou muito na aprendizagem, na troca de experiência. E através deste convívio, enriqueceu muito o curso. (HÉLIO, 2018).*

Neste excerto, observa-se a referência à troca de experiências por meio da disponibilidade para o diálogo. Compartilha-se a ideia de que esse convívio permeado pelos aspectos acadêmicos, e também, encharcado pela militância, potencializava a construção de conhecimentos. Dickmann [et al.] (2017, p. 142) reforça, identificando este processo como "[...] um ir e vir permanente, articulando estudo e militância, o que pode ser explicado pela exigência posta à práxis do engajamento acadêmico e social". O coordenador Hélio aponta esse processo como importante também para ele, e destaca o trabalho em grupo, a partir das diversas realidades dos educandos:

> *Na minha formação, a questão de interagir com vocês, também as relações pessoais que a turma estava sempre vivenciando em situações complexas, ajudou também eu pensar diferente em uma organização de turma. Como que as pessoas interagem quando estão trabalhando em grupos, me ajudou bastante. Uma turma muito heterogênea, de pessoas de diferentes partes, de 13 partes do Sul, com realidades bastante diferentes, ficando num determinado espaço. E a gente teve que fazer várias mediações para que a turma conseguisse avançar, também, no aprendizado. Então, esse convívio, essa relação interpessoal também garante e eu aprendi muito, também, para poder mediar aprendizagem e abraçar o nível mais acadêmico. (HÉLIO, 2018).*

O excerto do coordenador remete para um elemento importante na construção de conhecimentos, que Freire (1996) chama de "escutar". A escuta permite aceitar e respeitar as diferenças, com direito a discordar, opor-se, posicionar-se, possibilitando uma prática pedagógica crítica e transformadora. Assim, compreende-se que a escuta se torna essencial no sentido de possibilitar o diálogo e a construção da prática pedagógica, permitindo o processo reflexivo e crítico de decodificar as palavras e os seus significados. Nesta perspectiva, a educadora Severine enfatiza a importância dos vínculos fortes, da relação de amizade e da convivência para uma atuação diferenciada nos espaços**:**

> *A importância que toda turma tinha em relação a questões básicas do Sindicato da FETRAF-SUL, mas também o comprometimento que havia*

> *entre cada colega, buscando que nenhum desistisse do curso. Essa interação, para mim era uma das maiores aprendizagens. Em quanto a turma era unida e por viverem uma semana inteira em Cruz Alta, morando juntos, estudando junto e passavam assim as 24 horas do dia, acabaram criando grupos de afinidades, fortalecendo uma grande amizade. Então, além de serem todos os integrantes de uma turma, acabaram se transformando, tendo várias amizades tanto que tu estás aí com a Débora que é uma da turma. Então, a turma foi criando esses vínculos muito fortes e até hoje quando eu trabalho com as turmas de Pedagogia, eu digo: "-Temos que criar vínculos muito fortes [...] para que possamos fazer uma educação diferenciada nos espaços onde vamos atuar". (SEVERINE, 2018).*

Considera-se que algumas características dos educandos apontadas por Severine, são notáveis em pessoas que participam de Movimentos Sociais, como por exemplo, a solidariedade e a empatia. Essa questão pode estar associada à caracterização dos Movimentos Sociais, e nesta pesquisa, especificamente à FETRAF-SUL/CUT, por serem pessoas que lutam pelos mesmos objetivos, que enfrentam os mesmos desafios, e que buscam alternativas por meio da luta dos Agricultores Familiares, neste caso, organizados pela Federação. E por a turma ser constituída por essa realidade diferenciada, o coordenador Hélio explica as reuniões que ele e a coordenadora Cleonice faziam com os educadores, contextualizando a realidade dos educandos e comenta que, dentro do quadro da UERGS, tinha-se a possibilidade de escolha dos educadores que atuariam com a turma conveniada. Entende que isso potencializava o trabalho dos educadores, vindo ao encontro da concepção de educação da Federação:

> *Eu intermediava a relação de vocês alunos com os professores. A ideia era fazer uma tradução do que a FETRAF pensava, para trazer para os professores tentarem fazer a mediação, com conhecimento mais sistematizado. Além do conhecimento sistematizado, fazer as relações com o dia-a-dia da turma. Todos os professores que a UERGS escolhia para acompanhamento de vocês, a gente conseguia fazer, pelo menos, uma triagem mínima com a (fulana). A gente acabava sempre tendo essa possibilidade de escolher os professores mais ligados ou que tinham mais condições de interagir. Claro, não era assim, nós tínhamos dois ou três encontros por trimestre, não era uma coisa periódica, pelo menos para a gente, conseguir esse diálogo era bem importante. Até para ver, para dar uma verificada na linha que estávamos chegando para dentro dessas turmas. Claro que isso não era uma coisa que a gente via que tinha muito professor que acabavam entrando para aquela visão acadêmica, de cumprir o currículo, cumprir horário. Mas a gente sempre tentava dar uma cutucadinha, sempre melhorava, sim, dava uma ajudada. (HÉLIO, 2018).*

A educadora Severine reforça a fala do coordenador Hélio, afirmando que eram realizadas reuniões periódicas entre os educadores e o coordenador da turma, representando a FETRAF-SUL/CUT, para planejar as aulas, enfatizando a participação e o diálogo como elementos importantes deste processo, para potencializar a construção de conhecimentos a partir da realidade dos educandos:

> *As aulas todas já eram planejadas no conjunto dos professores e os que estavam trabalhando com a turma conveniada. Era um planejamento diferente com as dinâmicas que, na aula começavam exatamente com a mística que sempre teve com a turma e todo PPP do curso de Pedagogia era trazido a partir das vivências dessas turmas. Então, nós planejávamos, ou pelo menos buscávamos planejar, em conjunto. O professor, que era o coordenador da FETRAF, nós tínhamos reuniões periódicas com ele para planejarmos as atividades, as aulas e como iríamos trabalhar. Então, embora o conteúdo fosse todo trabalhado, toda a dinâmica e a metodologia das aulas dessa turma conveniada era completamente diferente. (SEVERINE, 2018).*

Nesse sentido, compreende-se a intervenção dos Movimentos Sociais nas práticas educativas, como uma das possibilidades de construir conhecimentos, tendo perceptividade do contexto dos sujeitos que fazem parte do processo, potencializando a construção de outro modelo de sociedade, alicerçado na superação das desigualdades sociais e econômicas. Assim, o diálogo entre os diferentes saberes possibilita a construção de um currículo com um viés ideológico pautado pela mudança, considerando a realidade dos sujeitos que fazem parte do processo formativo. Sobre isso, Arroyo defende que:

> Se a educação é um processo intencional, político em construção histórica, o currículo de formação de docentes-educadores/as [...] terá de ser uma construção histórica política intencional a ser assumida pelos movimentos sociais e pelos intelectuais que analisam e teorizam essa nova consciência de mudança. (ARROYO, 2015, p. 50).

Percebe-se que havia uma relação diferenciada e significante entre os educandos, destes com a coordenação e com os educadores e, ainda, dos coordenadores com os educadores, evidenciando novamente o diálogo e a participação como elementos fundamentais deste processo formativo. O coordenador Hélio salienta que outro elemento que ele considerava importante e sempre incentivava, além da integração entre educadores e educandos, era o vínculo destes com a Federação: "*Outra questão importante é essa relação que eu tinha de estar mantendo vínculo de vocês com a FETRAF, fazendo o debate [...] com a formação acadêmica de vocês [...] sempre trazendo vocês para dentro do debate da Federação" (HÉLIO, 2018).* Neste sentido do vínculo com a Federação, o dirigente Rui, comenta sobre a atuação e a relação dos educandos com a Federação, posteriormente a esse processo formativo:

> *Hoje a formação é feita de forma diferenciada, dentro da FETRAF, mas as pessoas acabaram tomando seus rumos e tipo assim, as pessoas que passaram por esse rumo, até hoje, nos espaços que atuam, falam bem da Federação, levam para sua experiência que é muito importante. Então, para mim e para a FETRAF é de extrema importância, porque ajuda a contribuir no processo de desenvolvimento de forma geral a pessoa, mesmo não atuando especificamente, mas atuando em outros lugares. Aí, podem estar*

> *atuando junto à sociedade, para uma sociedade mais digna, para uma sociedade mais justa, para uma sociedade mais no âmbito social. (RUI, 2018).*

Aqui se percebe a importância de um processo de educação problematizadora e libertadora, para a luta e construção de outra lógica, que não seja opressora e excludente. Uma educação que tenha uma opção política comprometida com a transformação do mundo, compreendendo que as desigualdades não são naturais, mas sim resultado de uma ordem social injusta, para assim, apreender a realidade e intervir sobre esta. Freire aponta que esse processo acontece quando educadores e educandos são sujeitos no ato, desvelando, conhecendo e recriando o conhecimento, por meio do anúncio e da denúncia:

> Não há outro caminho, senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase "coisas", com eles estabelece uma relação dialógica permanente. (FREIRE, 2014, p. 77).

O dirigente Rui salienta que esse processo de formação formou os educandos para a vida e para atuar e lutar por outra sociedade, pautada na sustentabilidade e na justiça ambiental. Observa-se o elemento transformação constituindo esse processo e sendo destacado pelos entrevistados, de maneira bem enfática. Dialogando nesta perspectiva, Ari ressalta, a todo momento, que a Federação via no convênio a possibilidade de construção de outro modelo de sociedade, considerando os aspectos educacional, econômico e social. Salienta que:

> *Nós sempre defendemos uma educação libertadora, nós sempre defendemos uma educação que criasse senso crítico nas pessoas, nós sempre defendemos uma educação que provocasse um questionamento ao modelo oficial, o modelo do agronegócio, modelo de toda a base química, o modelo da mecanização pesada. Então, nós obviamente, quando fomos discutir com a UERGS, colocamos esses elementos como elementos fundamentais. Nós não podemos fazer um convênio para formar professor e para formar pessoas que tratassem o desenvolvimento da organização econômica, que pensassem, nesse momento, numa produção de modelo tradicional. E toda a questão da parte do conhecimento educacional pedagógico, sempre lutamos muito pela visão libertadora transformadora, uma visão de* ***Paulo Freire.*** *[...] para nós isso tinha que estar associado a essa lógica desse convênio com a Universidade. Quando esta dá sinal e daí nos coloca à disposição de debater e organizar um curso de Pedagogia com esta visão, também obviamente, foi o elemento facilitador. (ARI, 2018, grifo nosso).*

O entrevistado enfatiza que o objetivo do processo formativo, por meio do convênio, era fazer um enfrentamento à lógica capitalista, partindo de uma educação libertadora, transformadora, conforme afirma Freire (1996, p. 77): "[...] meu papel no

mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeitos de ocorrências." O dirigente Ari comenta que, na época, o diálogo entre a Federação e a UERGS, por meio do convênio, foi consensual neste sentido. E isso desafiava os educadores. Nesta perspectiva, o educador Eloir salienta que o planejamento das aulas implicava pensar em uma turma participativa e crítica:

> *A dinâmica era bem diferente. Em primeiro lugar, era uma turma que concentrava as aulas em uma semana (ou 10 dias, às vezes), o que implicava em planejar 8 ou 12 horas aulas consecutivas. Em segundo lugar, a turma era de militantes sociais, já com experiências de liderança e participação em debates e discussões mais amplas. Ou seja, tinha-se que pensar e planejar aulas para uma turma participativa e muito crítica. (ELOIR, 2018).*

O educador traz o senso crítico e a participação como dois elementos que permearam o processo formativo da turma conveniada. Jacobi (2005) associa a participação ao processo contínuo de democratização, vinculado à transformação social. Sobre o senso crítico, Freire (2009) atenta que este é um dos objetivos de uma educação dialógica, na qual se constitui uma interpretação mais profunda dos problemas sociais e políticos. Dessa forma, salienta-se a importância dessas categorias na construção de conhecimentos, como alicerces para a constituição de um processo coletivo, crítico e transformador. Eloir (2018) comenta sobre a significativa participação dos educandos nas aulas, permeada pela *práxis: "Como era uma turma com grande vivência de participação em debates e discussões, isso era sempre trazido para as aulas [...] quando apresentava e discutia o conteúdo, os estudantes faziam e procuravam relações com seu cotidiano e vivência".* Além disso, considera importante o diálogo que acontecia entre a Federação e a UERGS, explicando que ambas tinham um profissional responsável para tratar de todas as questões envolvendo a turma, os quais mantinham contato constante com os educandos e com os educadores, em reuniões específicas com cada segmento (ELOIR, 2018). Aqui, mais uma vez, lembra-se de Freire quando articula e referencia como importante a reflexão crítica por meio do diálogo, nas práticas educativas:

> Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica. A boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. (FREIRE, 1996, p. 136).

Freire destaca elementos que são imprescindíveis no ato pedagógico. Essa discussão remete para a reflexão crítica sobre as ações, potencializando a transformação, ou seja, a *práxis* como ela é. A educadora Juraci retoma essa questão,

utilizando uma expressão bem significativa ao referir-se à turma conveniada – "casamento indissolúvel entre a teoria e a prática":

> *[...] foi de fato inovador aquele processo. Vocês chegaram como experiência muito interessante, que vinha cada um da sua comunidade e voltava à comunidade, a todo o momento, e traziam para sala de aula, é pedagógico. Em termos pedagógicos, considero que é uma forma importante para que a gente possa continuar hoje, dessa forma com os cursos, de modo que as pessoas possam ao mesmo tempo em que fazem a teoria, aquele casamento indissolúvel entre a teoria e a prática. Mas a prática clara, o seu contexto. Então é extremamente importante que a gente consiga avançar com isso, porque na verdade, pelo que eu sei não se pratica isso na própria UERGS, hoje. (JURACI, 2018).*

Esse processo de troca de conhecimentos, por meio da *práxis*, constitui-se numa proposta transformadora de educação, pela qual é possível fortalecer uma prática educativa problematizadora, ou ainda, romper com algumas práticas conservadoras. Loureiro e Torres (2014, p. 33, grifo dos autores) esclarecem que, nesta perspectiva, "[...] o *processo educacional* não busca a substituição de conhecimentos do senso comum por conhecimentos científicos, mas a apreensão destes a partir da problematização daqueles. É nesse sentido que ocorrem rupturas e [...] continuidades". Reforçando ainda mais a questão, a entrevistada Juraci fala da sua preocupação enquanto educadora no sentido de que a sala de aula não se tornasse apenas um espaço de militância, mas sim este associado ao conhecimento acadêmico:

> *[...] esses alunos chegaram também com a condição de politização muito avançada, vocês chegaram sabendo usar a palavra, aquilo que é a base da política, usar a palavra. E vocês trouxeram isso para dentro da Universidade, então nos desafiavam a todo o momento para que nós pudéssemos atender aquilo que era o desejo de vocês e ao mesmo tempo, eu, pelo menos, tinha um cuidado muito grande de que o nosso curso não fosse só um espaço de militância, mas que fosse o espaço de construção do conhecimento sólido. Não é porque a gente tem uma perspectiva muito clara de que o poder agregado ao saber, ele se torna muito mais poderoso. (JURACI, 2018).*

Sobre isso, Freire (1996, p. 26) externa sua contribuição, dizendo que "Ensinar exige rigorosidade metódica", e que os educadores têm o compromisso de reforçar a capacidade crítica dos educandos, e complementa: "Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se 'aproximar' dos objetos cognoscíveis". Compreende-se que as demandas dos Movimentos Sociais podem e devem ser trabalhadas a partir de uma perspectiva teórica, tendo em vista a importância da relação entre o saber popular e o saber acadêmico, porém é necessário tomar cuidado para não confundir a militância com a formação acadêmica. Mas sim possibilitar que aquela contribua com a construção de conhecimentos em sala de aula e,

por outro lado, que o saber acadêmico instrumentalize os educandos para a atuação enquanto militantes e dirigentes. Juraci fala que a turma conveniada fez com que ela percebesse isso:

> *[...] metodologicamente tive um grande aprendizado, uma possibilidade de se trabalhar em um tempo em comunidade, um tempo em sala de aula. [...] um aprendizado de compreensão cada vez maior dos Movimentos e que realmente nascem junto à comunidade, dos legítimos anseios da comunidade e que podem ser trabalhados dentro de uma perspectiva teórica, podem ser reelaborados. Tanto eu poderia relacionar aquilo que eu já tinha como experiência, a de vocês, assim como vocês puderam reelaborar a partir da experiência que eu tenho, dos diferentes teóricos que podiam discutir. [...] aprendizagem é um ânimo para luta e nós temos que continuar dando impulso para nós mesmos e para essa gurizada. (JURACI, 2018).*

A educadora considera que esse processo de formação foi um ânimo, um impulso para a luta e salienta que é necessário ser retomado. Assim como o educador Eloir, Juraci reforça a importância da construção de conhecimentos a partir da realidade dos educandos. Nesse sentido, Freire (1996, p. 41-42) contribui, endossando que "A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado".

Compartilhando com Juraci a visão de que o processo formativo da turma conveniada resgatou o ânimo, impulsionando a luta, a educadora Marivone (2018) complementa, trazendo outros elementos importantes: o fortalecimento e o empoderamento do campo da Agricultura Familiar e das lutas da FETRAF-SUL/CUT. Essa educadora convida a refletir sobre a importância do empoderamento dos sujeitos, através do processo educativo, para que esses possam atuar de maneira crítica e transformadora, enfrentando e modificando as imposições da sociedade capitalista. Dickmann e Dickmann explicam que:

> Empoderar significa criar as condições para que as pessoas, na relação de diálogo e pronúncia da palavra, possam conhecer mais e ser mais e, portanto, mudar a si e ao mundo. Aliás, toda mudança de mundo implica na mudança das pessoas. Empoderamento é um fenômeno humano e é relacional. Ninguém se empodera a si, isolado. É sempre na relação com os outros e a educação, por isso, tem papel fundamental nesse processo. (DICKMANN; DICKMANN, 2008, p. 100-101).

Freire (2014) entende o empoderamento como o processo pelo qual uma pessoa alcança um grau de conhecimento, por meio do processo formativo, que permite a possibilidade de intervenção no mundo. Acredita que é através do processo educativo, constituído por práticas pedagógicas transformadoras e libertadoras, que são criadas as

condições para que as pessoas, por meio do diálogo, conheçam e sejam mais, para intervir no mundo e fazer cultura popular em contraponto à cultura elitista. Compartilha-se com o entendimento da educadora Juraci e com a problematização dos autores, levando em consideração que a doutoranda participou do processo formativo referenciado pela entrevistada e experienciou o movimento de empoderamento, por meio das práticas pedagógicas que constituíram a turma conveniada, potencializando a atuação e intervenção na sociedade, enquanto educadora, dirigente sindical e pesquisadora.

Ferraro Júnior (2007, p. 138) considera o empoderamento necessário para que se estabeleçam iniciativas de transformação social e explica como se constitui esse processo: "[...] a construção conjunta do processo de tomada de decisões é fundamental para permitir a transparência e a adequada correlação de forças entre os atores, criando assim um ambiente de empoderamento". E essa construção conjunta potencializa o fortalecimento, conforme salienta Jacobi (2005, p. 132): "[...] a participação social se caracteriza como um importante instrumento de fortalecimento da sociedade civil".

É perceptível a categoria participação como um elemento permeador de todo o processo educativo da turma conveniada. A educadora Marivone comenta que como ela trabalhava em diversas Unidades, não acompanhava muito o processo de participação nos espaços da Instituição de Ensino Superior, mas que sabia das disputas que aconteciam na Unidade de Cruz Alta, e atribui isso à Unidade ter turmas do mesmo curso, com realidades distintas: conveniada e "regular":

> *E aí outra especificidade, só a turma de vocês, só de Cruz Alta é que tinha outros cursos [...] Então ali tinha essa característica, era uma distinção importante, porque ali sim, ali tinha as disputas. Toda a discussão das disputas, agito das disputas, porque tinha as duas realidades. As duas ofertas: oferta do convênio e a oferta regular. (MARIVONE, 2018).*

Percebe-se a incidência da categoria participação nos excertos dos sujeitos da pesquisa, quando se referem à turma conveniada. Ferraro Júnior (2007) explica que essa é uma concepção libertadora de educação e está embasada em Paulo Freire, originando-se da Educação Popular, das práticas educacionais dos Movimentos Sociais e de outros educadores e teóricos, tendo como fundamento político, a democracia, que reconhece que cada ser humano detém o direito à participação. Ainda sobre este tema, a educadora Severine ressalta a participação efetiva dos educandos em sala de aula e o cuidado que ela tinha para trabalhar os conteúdos contextualizados na realidade da turma:

> *[...] havia uma dinâmica em que todos da turma falavam e todos os conteúdos que eram trabalhados com essa turma, eles eram discutidos [...] Então, eram diferentes [...] No caso da Federação, eles já traziam tudo na bagagem e também muitos recursos que usavam em sala de aula já eram trazidos dessa bagagem que a turma carregava. (SEVERINE, 2018).*

A entrevistada pondera outro elemento importante no processo de formação da turma conveniada: a coletividade. Traz como exemplo o Estágio, enfatizando a importância de esta experiência ter sido de forma coletiva, possibilitando dialogar e refletir sobre a prática, constantemente:

> *E a turma de estágio, para mim, foi uma das maiores aprendizagens, porque eu acompanhei os 15 dias de vocês lá em Espumoso, decidimos que o estágio seria lá e nós fomos acolhidos muito bem pela prefeitura e passamos a conviver juntos todos aqueles dias lá. Acho que foi uma grande experiência e que todas as turmas pudessem ter essa convivência contínua, porque vocês ministravam a aula e nós já refletíamos [...] Nós devemos fazer a reflexão da própria prática e nós conseguimos nesses 15 dias fazer a reflexão da própria prática no momento que estava acontecendo. [...] foi uma experiência certamente válida que deveria ser repetida periodicamente [...] Um dia, quem sabe a gente escreve um texto junto sobre essas experiências, de como foi viver essas 24 horas durante 15 dias sempre juntos. (SEVERINE, 2018).*

A educadora comenta que a turma conveniada foi uma experiência significativa e provoca para a escrita de um artigo sobre a forma diferenciada em que o Estágio foi organizado: coletivamente. Compreende-se que o processo do Estágio foi diferenciado, possibilitando a reflexão coletiva das práticas pedagógicas, concomitantemente a sua realização, porém considera-se importante problematizar e trazer como um desafio a realização dos Estágios, também, nos espaços não formais, que constituem os Movimentos Sociais. Isso não somente é importante, como se faz necessário, considerando a atuação a partir da própria realidade, instigando o sentimento de pertencimento e, assim, possibilitando, por meio dos diferentes saberes – acadêmico e popular – a transformação do meio.

Sobre isso, Ferraro Júnior (2007) orienta que o movimento de transformação nunca é isolado, sendo que a vida necessita do movimento de dentro para fora para entender e trazer o movimento do coletivo para o individual, e que cada ser humano é constituído por diversas conexões que possibilitam a ação e a reflexão. Esse dinamismo do movimento precisa estar fundamentado no comprometimento dos sujeitos envolvidos. E, nesse sentido, por perceber-se o comprometimento da maioria dos educadores com a prática pedagógica da turma conveniada, traz-se para discussão a importância do pertencimento como constituinte do processo formativo. Para corroborar

com essa questão, o entrevistado Eloir salienta que o fato dele comungar da mesma origem social e dos mesmos anseios da turma, facilitou a atuação enquanto educador:

> *O fato de eu, enquanto professor, comungar da mesma origem social e dos mesmos anseios para com a sociedade mais ampla e, em particular, para os agricultores familiares, permitiu uma interação muito boa com essa turma. Assim, conseguia trazer exemplos e discussões que estivessem próximos ao mundo e conhecimento da turma, o que, ao final, me facilitava o planejamento das aulas. (ELOIR, 2018).*

Relacionando a atuação do educador Eloir com a identidade deste em relação à FETRAF-SUL/CUT ou à Agricultura Familiar, Berdoulay e Entrikin (2012) ressaltam que esta política, a da identidade, está frequentemente ligada às questões de classe, etnia, gênero sexual, sendo que o reconhecimento de um grupo ou indivíduo pode ser avaliado em função das mudanças em sua capacidade de controlar ou dominar o espaço. O sujeito trabalha na construção do lugar, tece as relações complexas que lhe dão sua identidade, ao mesmo tempo em que, define suas relações com o ambiente, condicionado por numerosas forças sociais e culturais. E é assim que se constitui o processo de transformação social.

Ainda nesta perspectiva, a educadora Marivone comenta sobre sua trajetória e seu vínculo significativo com os Movimentos Sociais e salienta que seu interesse era atuar somente com as turmas conveniadas, pois ela conhecia o processo. Porém não foi possível, sendo que ficou, também, com uma turma "regular":

> *Então, eu já ia muito, sabendo o que estava ocorrendo, eu fui professora do médio na FUNDEP [...]. Então, eu já sabia, já tinha esse vínculo [...]. Então, eu já me coloquei à disposição, na seleção [...]. Enfim, daquelas questões administrativas, alguém perguntou alguma coisa e eu falei: "- Tem turmas conveniadas." Porque eu sabia que tinha. E eles disseram que sim. [...] e aí eu tinha interesse especificamente. Então, a minha área não foi exclusiva desse cenário que todo o resto, foi um processo seletivo normal, mas eu já sinalizei [...]. E aí, eu me lembro que num primeiro momento avaliaram que eu não poderia ficar só nas conveniadas, porque a UERGS era uma outra estrutura, então era muito complicado [...]. Então, por isso que eu fiquei com uma de Erechim e as conveniadas. (MARIVONE, 2018).*

Para contribuir com essa discussão, Sá (2005) traz, em sua reflexão, o pertencimento, endossando que a sociedade individualista carrega consigo a concepção de ser humano como ser mecânico, desenraizado e desligado do seu contexto. Dessa forma, entende-se que os educadores têm um papel essencial, contribuindo na superação da incapacidade política de reverter a sociedade capitalista, além de fortalecer/resgatar as relações de mútuo pertencimento entre o humano e o meio. Porém, para trabalharem de forma a intervir, precisam sentir-se pertencentes ao lugar de atuação ou à realidade

dos educandos. Marivone ressalta a importância da sua aproximação com os Movimentos Sociais e da sua militância para a atuação enquanto educadora, porém pondera o desafio de repensar as práticas, de desacomodar-se, e atribui isso, também, a sua formação acadêmica não ter trabalhado esses elementos:

> *Eu acho que essas aprendizagens foram muito relacionadas mesmo a esse exercício. Esse exercício de alteridade. Porque por mais que eu venha de uma militância, enfim, tenha isso como uma questão importante na minha formação acadêmica, e isso não estava sempre presente, e eu não tive uma formação acadêmica que discutisse essas situações, como vocês tinham, como tu teve especificamente. Então havia todo um esforço no sentido de (re)significar o conjunto de questões que eu acreditava que eu tinha e que me constituiu um cômodo, entende, para pensar no contexto de vocês, para pensar nas especificidades, para pensar tudo isso. Isso era um desafio, os arranjos, aquelas turmas [...]. (MARIVONE, 2018).*

A partir deste excerto, considera-se importante problematizar a formação de educadores, já que esta foi citada como uma limitante na atuação com a turma conveniada. Guimarães (2004a, p. 125, grifo do autor) atenta para o fato de que "Esses professores foram ou estão sendo formados, em sua maioria, na mesma perspectiva conservadora de educação que reproduz *a* e se reproduz *na* armadilha paradigmática". Portanto, "[...] para a educação ser democratizadora, ela própria tem de ser democratizada. Temos de formar os formadores" (SANTOS, 2019, p. 9). Além disso, Marivone (2018) pondera que FETRAF-SUL/CUT, assim como os outros Movimentos Sociais, não tinha muita autonomia na definição dos educadores e considera isso um problema, devido ao projeto social defendido por aqueles, o qual seria importante os últimos sentirem-se pertencentes, compreenderem e comungarem de alguns princípios.

Dessa forma, compreende-se que o pertencimento ao campo profissional, ao campo da Educação Ambiental e ao lugar de atuação evidencia-se como um elemento fundamental para a atuação enquanto educador, partindo do entendimento de que o aquele está associado a um conjunto de significados e sentidos que foram construídos pela experiência. Em relação a isso, Cousin considera que:

> A capacidade de sintonia com o outro exige compartilhar um pertencimento. Considero importante que a sociedade compartilhe o mundo e construa o sentimento de pertencer a um modo de vida e a um contexto que está sendo constantemente produzido e transformado e reflita sobre o seu papel enquanto sujeito envolvido nesse processo. O pertencimento possibilita compreender como os processos das relações sociais estão presentes em cada vivência, e como o local e o global se traduzem em experiências pessoais e coletivas. (COUSIN, 2010, p. 95).

Nessa perspectiva, a educadora Severine (2018) enfatiza que a turma de Pedagogia conveniada foi, de certa forma, "privilegiada", pois teve a possibilidade de trabalhar com educadores que, na sua maioria, já tinham atuado com outros Movimentos Sociais, o que tornou a experiência ainda mais significante. Comenta que, pelo perfil e também pela formação, a maioria dos educadores se envolveram de uma maneira comprometida com a turma conveniada. O pertencimento permeou todas as entrevistas realizadas com os educadores, como um elemento importante para o processo formativo. Já dizia Freire (1982) que somente o educador que é movido por um profundo sentimento de amor pela profissão, pela sociedade e pelos educandos, tem a possibilidade de superar a planificação de conhecimento do livro didático/simplista da realidade.

E toda essa discussão – importância do pertencimento dos educadores nos processos formativos; construção de conhecimentos, a partir da realidade/bagagem dos educandos; importância da *práxis*; disponibilidade para o diálogo; participação; senso crítico; coletividade; transformação; formação para a vida – remete para o título deste metatexto: A participação e o diálogo dos/com os Movimentos Sociais como potencializadores de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora nos processos formativos das Instituições de Ensino Superior. E é nesse sentido que será problematizado, a partir de agora, o que os entrevistados falaram sobre Educação Ambiental, de forma mais específica.

6.3.1 A Educação Ambiental Crítica e Transformadora como permeadora do processo formativo

Para iniciar essa discussão, traz-se Cousin, a qual associa a Educação Ambiental à construção de outro modelo de sociedade para além da lógica dominante e elenca o pertencimento como um elemento basilar neste processo. Neste sentido, argumenta:

> [...] compreendo a Educação Ambiental numa perspectiva emancipatória, com o intuito de construir bases teóricas que possibilitem refletir e planejar ações educativas que busquem a construção de um modelo de sociedade com relações sociais para além da lógica capitalista dominante, pautado na ética, na justiça, na igualdade, na solidariedade e na transformação. E para isso, considero que a premissa basilar é compreender o nosso papel enquanto atores sociais e também o significado do lugar ao qual pertencemos [...]. Acredito na pertinência de problematizar e desenvolver o sentimento de pertencimento com o intuito de contribuir para o processo de formação do educador ambiental, a partir da compreensão da categoria lugar. (COUSIN, 2010, p. 176).

Para este trabalho ser realizando é importante que os educadores tenham autonomia para conduzir o processo, a partir das realidades envolvidas, permitindo a construção de outros saberes. Assim, ao ser questionada se a Educação Ambiental era trabalhada no processo formativo da turma conveniada, a coordenadora Cleonice ressalta que a questão agroecológica e o modelo de desenvolvimento eram bastante discutidos:

> *Era mais desenvolvimento, o novo modelo de desenvolvimento, a necessidade do respeito à natureza, mas não tinha aquele debate forte que tem hoje da questão ambiental, entendeu? Mas a agroecologia como matriz produtiva se colocava, essa se colocava muito mais do que hoje [...]. (CLEONICE, 2018).*

Percebe-se que a entrevistada associa Educação Ambiental estritamente a questões ambientais, citando o novo modelo de desenvolvimento como um tema que não faz parte desta discussão. Porém, compreende-se que o tema dialoga diretamente com a perspectiva de Educação Ambiental que perpassa esta tese, conforme reitera Loureiro:

> Se a Educação Ambiental é uma ação política para contribuir na transformação social, tendo os princípios de cooperação, coletividade e participação, como norteadores do processo educativo, esta educação ambiental refere-se à transformação das relações dos homens entre si e deles com o ambiente no sentido histórico. (LOUREIRO, 2007, p. 182).

Sobre este tema, o coordenador Hélio salienta que não tinha nada específico sobre Educação Ambiental, mas que esta era trabalhada como tema transversal. Fala sobre a questão do Meio Ambiente na produção da Agricultura Familiar e afirma que a discussão sobre a Educação Ambiental aconteceu naturalmente, não de forma pensada, mas sim em virtude da perspectiva da FETRAF-SUL/CUT:

> *A Educação Ambiental era meio complexa, a gente não tinha esse eixo mais específico dentro do quadro, era mais um tema abordado como um tema mais transversal do que diretamente ligado ao curso. [...] eu acho que se fosse outra turma normal, regular não iria concordar com essa questão, muito mais pelo apelo da FETRAF, no sentido da produção de alimentos, na linha do alimento mais saudável, do alimento voltado à questão mais orgânica, migrando para essa questão do orgânico. Mas isso deu bastante forma ou força, como base para a questão do meio ambiente, da própria produção alimentar, ajudou nessa parte, não diretamente, mas indiretamente. [...] acho que naturalmente isso aconteceu. Não foi uma coisa planejada, digamos assim, mas pela história da Federação, por tudo que ela sempre pregou e sempre lutou, foi possível dar ênfase a esse debate da questão do Meio Ambiente, mais voltado a uma educação alimentar. [...] naturalmente, o debate apareceu não estruturado, eu acho que isso foi um lado positivo, acredito, sabe, pela história da FETRAF, se não fosse uma entidade, se não tivesse ligação com esse debate, a educação propiciada para vocês não teria podido se fazer dado à questão ambiental. (HÉLIO, 2018).*

Aqui, têm-se elementos consideráveis que comprovam a tese de que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior potencializam a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora, a exemplo da parte que Hélio fala que este trabalho aconteceu naturalmente e de forma transversal, e atribui isso à história e à concepção da FETRAF-SUL/CUT. Loureiro (2019) considera que uma das diretrizes da Educação Ambiental Crítica é a aceitação de que o processo educativo deve ser constituído pelos sujeitos que estão na base material das contradições sociais e que negam a sociedade na forma como ela se apresenta, possibilitando a produção de alternativas concretas e a constituição de novos seres humanos. Sobre a Educação Ambiental ser trabalhada como um tema transversal, Bonil, Junyent e Pujol compreendem que:

> [...] permite huir tanto de un reduccionismo disciplinar que cree encontrar todos los abordajes de un fenómeno ambiental en una disciplina como de um reduccionismo holístico muy próximo a posicionamientos ambientalistas de carácter reduccionista. Permite considerar de forma relevante todas las formas de conocimiento sin perder de vista el rigor y asumiendo el límite de cada disciplina. (BONIL; JUNYENT; PUJOL, 2010, p. 208).

Assim, considera-se que para enfrentar os desafios da sociedade atual, faz-se necessário trabalhar a Educação Ambiental, articulando e relacionando com as diferentes disciplinas do conhecimento. Ao falar sobre interdisciplinaridade, Gallo (2000, p. 27) atenta para a "necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas, na tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento", que resulta na desarticulação do saber. Dialogando com os referenciais acima e com o coordenador Hélio, Dickmann, defende a Pedagogia da (in)disciplina ambiental, argumentando que esta sim é uma prática transformadora e precisa ser reforçada pelos educadores:

> A politicidade do ato educativo precisa ser reforçada pelos educadores ambientais, precisamos nos posicionar politicamente. Ser educador ambiental é um ato de "indisciplina político-pedagógica", é sentir-se incomodado com o *status quo*, é alimentar um desejo de fazer diferente e melhor sempre. É denunciar que o sistema educativo falha na formação inicial do educador ambiental e que não há interesse consistente do Poder Público de estabelecer processos permanentes de formação desses profissionais da educação. É denunciar que a escola como está organizada hoje é "feita para não funcionar" e anunciar um novo modelo de escola/educação, que não estará mais baseada no conhecimento disciplinar. (DICKMANN, 2017, p. 61).

Concorda-se com a perspectiva defendida pelo autor acima de que se faz necessária uma reestruturação no sistema educativo, na qual a Educação Ambiental

precisa ser trabalhada de forma interdisciplinar e não no formato de disciplina. Nesse sentido, o diálogo e a participação são elementos basilares na construção do processo formativo, e os educadores necessitam se posicionarem politicamente com o objetivo de denunciar e resistir à lógica capitalista, anunciando outra possibilidade de educação: coletiva, crítica e transformadora.

Em relação a essa discussão, o dirigente Rui associa o debate sobre Educação Ambiental aos temas de agroecologia, desenvolvimento, economia e Meio Ambiente. Segundo Dickmann e Carneiro (2019) a Educação Ambiental Crítica considera a realidade como mediadora do processo educativo e as questões ambientais ou sociais são temas emergentes, na prática educativa. Rui, assim como Hélio, também pondera que esta questão foi trabalhada de forma transversal:

> *Esse tema, ele vinha no processo transversal [...] eu lembro que isso foi um debate um pouco mais na formação do Projeto Político Pedagógico, foi bastante debatido ali com pessoal, que era o pessoal da Unijuí, principalmente, que ajudou a formatar nosso projeto. Eles tinham uma ligação muito forte com tema da agroecologia, então logicamente vinha por esse caminho do tema Ambiental [...], eles trabalhavam o tema Desenvolvimento do Meio Ambiente, Economia e Meio Ambiente [...]. (Rui, 2018).*

Da mesma forma, a educadora Severine (2018) também considera que a Educação Ambiental perpassava pelas práticas pedagógicas da turma conveniada e ressalta que aquela foi trabalhada como tema transversal, juntamente com outras questões importantes, como gênero, sexualidade e etnia. Salienta-se que esses temas constam, também nos PCNs como transversais, apontando para a necessidade de um trabalho significativo e expressivo em relação a eles (BRASIL, 1997). Loureiro (2012a, p. 40) ressalta que trabalhar temas relacionados às questões sociais, políticas, econômicas e ambientais, a partir do contexto dos educandos, expressa uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora que se constitui "[...] enquanto práxis social e processo de reflexão sobre a vida e a natureza, contribuindo com a transformação do modo como nos inserimos e existimos no mundo, a uma única categoria teórico-prática estruturante: educação".

Já o educador Eloir (2018) associa o debate da Educação Ambiental a alguns temas específicos que eram problematizados pelos educandos, em sala de aula *"[...] durante as aulas as/os alunas/os traziam discussões referentes ao desmatamento, política ambiental, preservação das nascentes de água, transgênicos, sementes*

crioulas, que eram discutidas e relacionadas aos conteúdos em discussão". Este excerto remete para a reflexão de que nem sempre os educadores planejam trabalhar a Educação Ambiental, porém, ainda assim, esta pode estar permeando todo o processo educativo, pela maneira como se constitui a prática pedagógica e pelas questões problematizadas naquele. Neste sentido, Loureiro provoca:

> É evidente que docentes, mesmo quando não planejam ações educativas explicitamente denominadas de educação ambiental, ao abordarem os conhecimentos em sala de aula não só tem alguma concepção de ambiente, dentre outras concepções, como também veicula implícita ou explicitamente durante a sua docência. Por sua vez, é bem possível que estejam promovendo o que seria uma educação ambiental, em alguma determinada concepção, mesmo que não seja este um objetivo explícito. (LOUREIRO; TORRES, 2014, p. 99).

Assim, para que a Educação Ambiental perpasse o processo formativo, a partir da perspectiva Crítica e Transformadora, é necessário que o trabalho seja pautado por um diálogo emancipador e autenticamente humano, substituindo a cultura do silêncio desumanizador, pois é por meio do diálogo que o educador se aproxima do educando e estes, dos conteúdos da sua realidade. A educadora Marivone, em sua entrevista, evidencia elementos importantes que constituem a Educação Ambiental na perspectiva Crítica e Transformadora, associando esta ao debate da sustentabilidade. Diz que a Educação Ambiental perpassou o processo de formação da turma conveniada como um projeto mais amplo, englobando todas as dimensões:

> *A discussão ambiental, ela estava assim sucumbida a uma discussão de sustentabilidade. Uma discussão mais ampliada em um campo mais focado na Educação Ambiental, enfim eu até imagino que vocês, como eu, não trabalhavam com metodologias. Mas que nas práticas de ensino, nessas disciplinas que instrumentaliza, vão efetivamente à docência. Você tinha uma discussão de Educação Ambiental, enfim, mas eu não me lembro disso aparecer como uma pauta efetiva e específica nesses espaços formativos. [...] mas eu lembro de que, pelo menos na formação que eu participava, tinha uma questão problematizada e estava resumida no projeto mais amplo que era discussão da sustentabilidade. E aí, tem a dimensão social e a dimensão econômica articulada. Eu avalio isso. [...] Então, a minha preocupação tinha essa dimensão. (MARIVONE, 2018).*

A entrevistada traz uma questão essencial para o debate e a problematização da Educação Ambiental: a sustentabilidade, que segundo Loureiro (2012b), assim como a educação, expressa as contradições da sociedade capitalista, e busca, por meio de um conjunto de princípios, o desenvolvimento qualificado da sociedade. Compartilha-se do entendimento de que a Educação Ambiental, alicerçada na perspectiva crítica e transformadora, está vinculada ao debate da sustentabilidade e, dessa forma, compreende-se que aquela é constituída pelo senso crítico e pelo trabalho,

possibilitando um desenvolvimento que considere as dimensões social, econômica, cultural e ambiental, ou seja, garantindo qualidade de vida para astodas as pessoas, sem desrespeitar os limites dos recursos naturais do planeta. Mayer vem ao encontro desta discussão, endossando que a Educação Ambiental deve ser trabalhada de forma que a utopia do progresso seja substituída pela utopia da sustentabilidade:

> La educación ambiental, en efecto, puede ser un verdadero «caballo de Troya» para comprometer a todos los que se ocupan de educación en una reflexión sobre cuáles deben ser las nuevas modalidades de una educación para el futuro: una educación en la cual la utopía del progreso ceda el paso a la utopía de la sostenibilidad, en la que delegar al experto se transforme en asunción de responsabilidad, en la que las necesidades de globalización vayan de acuerdo con las exigencias y las diversidades locales. (MAYER, 1998, p. 229).

Dialoga-se com a reflexão acima, no sentido de que a Educação Ambiental é uma das possibilidades de resistir e problematizar o sistema que está preocupado somente com o econômico e, consequentemente, pensar e atuar na construção da utopia da sustentabilidade, considerando a natureza como um todo – humanizada e não-humanizada. Assim, considera-se pertinente trazer a concepção de Freire (1978) sobre utopia, o qual afirma que esta não significa o irrealizável, mas sim a dialetização dos atos de denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante. É um compromisso histórico, resultado da tensão e concretiza-se no fazer. É uma meta, uma conquista do processo dialético, apontando para o processo de transformação social. Utopia está associada à esperança. É necessário ter esperança, pois segundo Freire (2011), ela só não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e, sendo assim, alimenta o processo pedagógico. E, é movidas por esta esperança, que se questiona.

Mas então, a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior potencializam a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora?

Ao se considerar todos os elementos trazidos para a discussão nesse metatexto, compreende-se que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior potencializam, na formação de educadores, a construção de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora. O processo formativo da turma de Pedagogia conveniada foi considerado, pelos sujeitos da pesquisa, como um processo pautado pela construção de conhecimentos, a partir da realidade/bagagem dos educandos, pela *práxis*; pelo diálogo; pela participação significativa de todos os atores

sociais envolvidos; pelo senso crítico; pela coletividade – apontando para a transformação social, e referenciado como formação para a vida. Além disso, salienta-se a referência dos entrevistados aos debates que permeavam o processo educativo estarem associados à sustentabilidade, discutindo a sociedade a partir das dimensões social e econômica, de forma articulada. Destaca-se, ainda, o sentimento de pertencimento da maioria dos educadores, pelas demandas da turma, e o compartilhar da mesma concepção de sociedade. Tudo isso vem ao encontro do que Loureiro defende:

> A Educação Ambiental [...] a partir de uma matriz que vê a Educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade. (LOUREIRO, 2012a, p. 28).

Compreende-se que os Movimentos Sociais contribuem para que a Educação Ambiental Crítica e Transformadora perpasse os processos formativos das Instituições de Ensino Superior, na formação de educadores, instrumentalizando os seres humanos para construir uma leitura crítica de mundo, alicerçada na participação, no diálogo, na coletividade, no comprometimento, na criticidade, e principalmente na *práxis*. Mayer complementa, enfatizando que um dos desafios da Educação Ambiental é levar em consideração os valores e partir dos problemas enfrentados pelos educandos, para potencializar nestes, a reflexão e a ação:

> Uno de los "retos" más importantes de la educación ambiental es, en mi opinión, justamente el de educar en la confrontación de valores, analizados desde diversos puntos de vista, y en relación a un problema concreto. Si los estudiantes saben valorar la complejidad de los temas ambientales, si han adquirido un método de análisis de las "posiciones en el campo", podrán realmente ser libres y capaces de elegir una posición propia, comprender y «desvelar las razones no formuladas» (de orden político, económico, etc.) que están detrás de la toma de postura por parte de los diferentes sujetos que se confrontan en un problema». (MAYER, 1998, p. 226).

Assim, apesar das limitantes e dos desafios apresentados nos metatextos anteriores, compreende-se que a Educação Ambiental Crítica e Transformadora perpassou o processo de formação da turma conveniada UERGS –FETRAF-SUL/CUT, emergindo e sendo destacados vários princípios daquela no processo de formação. E, as informações da pesquisa evidenciaram que isso se potencializou, por meio da participação e do diálogo da Federação. Porém, para de fato trabalhar a Educação Ambiental Crítica e Transformadora defendida nessa tese, precisa-se enfrentar os desafios e superar as limitantes que permearam o decorrer do processo. Salienta-se que o projeto político de governo foi um dos principais desafios encontrados no processo,

considerando que o convênio foi extinto após a formatura das primeiras e únicas turmas, e a FETRAF-SUL/CUT, por não priorizar a educação como uma das bandeiras de lutas, talvez por falta de entendimento do papel político daquela; naquele momento, não buscou convênio com outras Instituições de Ensino Superior.

Assim, compreende-se que a Educação Ambiental é um campo em construção, e, segundo Freire (1996, p. 76), "o mundo não é, o mundo está sendo". Fundamentando- se nesta perspectiva de mundo, apresenta-se no próximo metatexto, esta problematização a partir da UPO, na Espanha.

6.4 Possibilidades/potencialidades e limites/desafios da Educação Ambiental na Espanha: a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, a partir das vivências e experiências na/da UPO

Este metatexto aborda, a partir das informações das entrevistas, da análise documental e da discussão de autores que trabalham com este tema, as possibilidades/potencialidades e os limites/desafios da Educação Ambiental na Espanha, enfatizando a relação dos Movimentos Sociais com as Instituições de Ensino Superior, a partir das vivências/experiências da/na UPO.

Uma das categorias intermediárias resultantes do processo de análise, que permeará esta discussão, é a relação das Instituições de Ensino Superior com os Movimentos Sociais. Esta relação foi associada a projetos, a trabalhos de conclusão de curso, à realização das práticas exigidas pelo currículo, a intercâmbios, a hortas/pomares urbanos, ao trabalho proposto pela disciplina de Movimentos Sociais, e à organização de estudantes e de professores. Ademais, o diálogo entre as Instituições de Ensino Superior e os Movimentos Sociais foi considerado uma necessidade e um desafio. Nesta categoria foi ressaltado que o conhecimento acadêmico é trabalhado de forma endógena, considerando-se a Instituição de Ensino Superior como um espaço que evidencia o individualismo. Também foi problematizada a concepção e a forma como o tema "Movimentos Sociais" é trabalhado, enfatizando a relevância desta discussão na Instituição de Ensino Superior, além da importância da relação entre Instituições de Ensino Superior de países/continentes diferentes.

Outra categoria intermediária, que contribuirá com a discussão deste metatexto, é Movimentos Sociais. Este tema está embasado em uma perspectiva de esquerda, a

partir de teóricos, Movimentos Sociais, organizações e iniciativas que defendem o socialismo, a emancipação das classes populares e, consequentemente, a superação do sistema capitalista. Os Movimentos Sociais também foram/são considerados por alguns, como sinônimo de política, e por outros, relacionados às Associações Estudantis e ao Movimento Feminista. A discussão abordará, ainda, o contexto político como condicionante para o surgimento e a atuação dos Movimentos Sociais e aponta a crise como um dos fatores do ressurgimento e da (re)organização dos Movimentos Sociais.

Ainda, trabalhará as categorias governo *versus* projeto político e, Educação Ambiental. Essa última, considerada por alguns, como tema transversal e como sinônimo de interconectividade, associada à vida como um todo, e por outros, como sinônimo de responsabilidade com o meio ambiente, ou ainda como resposta a uma educação emergente e a uma necessidade social. Foi reforçada a necessidade de trabalhar a conscientização do coletivo, destacando-se as redes sociais como uma das formas possíveis de realizar este trabalho sobre a Educação Ambiental.

Considera-se importante iniciar essa problematização no sentido de compreender se existe a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior e de que forma os entrevistados percebem essa relação. Dessa forma, ao ser questionado sobre essa discussão, o educador Che Guevara aduz que não existe uma relação formalizada entre as Universidades Espanholas e os Movimentos Sociais: "*No sé si te voy a poder ayudar mucho, porque mi impresión es que en la Universidad Española no hay, no está formalizada esa conexión entre Movimientos Sociales y la actividad docente, incluso la actividad investigadora que se hace en las Universidades" (CHE GUEVARA, 2019).*

Em diálogo com o educador Che Guevara, a educadora Wangari faz um comparativo, enfatizando que somente os alunos dos cursos voltados às questões sociais e ambientais se envolvem com as atividades relacionadas aos Movimentos Sociais, organizadas pela Universidade: *"Yo no lo veo en, hay facultades que lo potencian más, pero hay facultades que potencian más el egocentrismo, la competitividad, pero desde el yo, el yo contra todos" (WANGARI, 2019).* Incoformada, a entrevistada sublinha:

> *Los alumnos que participan son o de la facultad de Ciencias Experimentales o la de Ciencias Sociales. Por ejemplo, gente de economía no aparecen por allí. Te ven así, es que incluso, la forma de vestir, eres capaz de diferenciarlo. Es increíble, es increíble. Pero todos respiramos, todos*

> *comemos, todos bebemos, y nos relacionamos y vivimos en el mismo sitio. Es responsabilidad de todos. (WANGARI, 2019).*

A partir dos excertos, pode-se observar que o conhecimento acadêmico está sendo trabalhado de uma forma mais endógena, desenvolvendo o egocentrismo e o individualismo. Em diálogo com Wangari, Mészáros destaca que os processos educacionais estão vinculados aos processos sociais mais abrangentes de reprodução, e problematiza: "Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –,se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?" (MÉSZÁROS, 2008, p. 17). Ainda sobre a relação da UPO com os Movimentos Sociais, o educador Che Guevara comenta que esta acontece, unicamente, por meio de alguns vice-reitorados, através de projetos:

> *A nivel del rectorado sí que a través de él, de distintos vicerrectorados, sí que hay una promoción de las cuestiones relacionadas con el medio ambiente y dentro de esa promoción, a veces surgen colaboraciones con los estudiantes, como por ejemplo el proyecto de los huertos. (CHE GUEVARA, 2019).*

Este educador enfatiza que não é uma relação formalizada e considera que deveria acontecer, também, por meio das faculdades. Ressalta a importância do diálogo entre a Instituição de Ensino Superior e os Movimentos Sociais: *"Sería genial. Abrir la Universidad a la presencia de los actores que están promoviendo distintas cuestiones no y entre ellas, la ambiental. ¡Sería fantástico!" (CHE GUEVARA, 2019).* O excerto deste educador vem ao encontro da tese defendida nesta pesquisa de que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior potencializam a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora. Nesse sentido, Benayas, Gutiérrez e Hernández comentam e mostram dados sobre a importância dos Movimentos Sociais, nas discussões e ações referentes à Educação Ambiental:

> Los colectivos ambientalistas y ecologistas -denominados en la actualidad con el término más aséptico y frío de Ongs- han desempeñado en las dos últimas décadas un papel protagonista en la sensibilización y concienciación ambiental de la sociedad española. Aún en la actualidad siguen siendo los colectivos más activos en esta temática al ser los responsables del 73% de las acciones de defensa ambiental que aparecen recogidas por los medios de comunicación. (BENAYAS; GUTIÉRREZ; HERNÁNDEZ, 2003, p. 35).

Apesar da evidência do protagonismo dos Movimentos Sociais na temática ambiental, apontado pelos autores acima, o educador Che Guevara considera que isso

não acontece na UPO. Sublinha que a discussão fica vinculada somente aos educadores e aos educandos, caracterizando mais uma vez a forma endógena como o conhecimento acadêmico vem sendo trabalhado:

> *¿Qué es lo que ocurre en general? Que tal como está concebida la docencia, muchas veces está muy cerrada a la participación de, no solamente ya de actores que provengan de Movimientos Sociales, sino en general de la sociedad. Normalmente, por ejemplo, cuando invitamos a nuestras clases, que es muy pocas veces, cuando se invita algún, a alguien para que hable, suele ser otro profesor. (CHE GUEVARA, 2019).*

Nesse sentido, Tonet considera que a concepção de educação está atrelada à perspectiva de sociedade que se almeja construir e, ainda, afirma que "[...] existem, hoje, duas grandes alternativas em jogo. [...] não basta dedicar-se, com afinco, à atividade educativa. É preciso saber – e, certamente, hoje, isto não é nada fácil – com que objetivos mais gerais se articula esta atividade" (TONET, 2012, p. 25). Explica que ao levar em consideração as transformações na sociedade, que estão em processo nas últimas décadas, percebe-se que a educação já não responde às necessidades da realidade atual:

> Uma das críticas mais freqüentes que se ouve, hoje, a respeito da educação, até em âmbito internacional, é de que ela estaria desatualizada, em descompasso com as exigências e necessidades atuais da sociedade. E certamente existem dados suficientes para comprovar que estas críticas são verdadeiras. (TONET, 2012, p. 14).

Ressalta-se a importância do papel político da educação, possibilitando a construção de conhecimentos a partir da prática social, em um movimento conta hegemônico, que aponte para a transformação da realidade. Compartilhando deste entendimento, a educadora Frida enfatiza a importância da relação ente o conhecimento acadêmico e a realidade – a *práxis*. Salienta que, apesar de a relação da UPO se restringir a alguns educadores e à organização estudantil, por meio do trabalho com hortas e pomares urbanos, considera importante o vínculo da Instituição de Ensino Superior com a Sociedade Civil:

> *[...] en la UPO hay organizaciones de estudiantes, hay muchos profesores que trabajan también un poco fuera del aula [...] y eso es importante porque genera también de poder salir, ¿no?, de la habla y del edificio, y poder propiciar un conocimiento más con la realidad, pues existen experiencias de la gente, porque trabajaron huertos urbanos aquí. Por ejemplo, uno de los huertos que hace muchas actividades, hay asociaciones de estudiantes y ahora con un poco más autónomas por respecto a lo que son, los equipos docentes, y demás, hacía que el dialogo. Yo creo que más, desde profesores que promueven, que una implicación desde el alumnado hacía la institución y eso. Y por parte de algunos professores. (FRIDA, 2019).*

Dando seguimento, Frida (2019) explica que a disciplina de Movimentos Sociais se constitui por trabalho teórico e trabalho prático, considerando que neste último, os educandos escolhem um Movimento Social para analisar, por meio de entrevistas e da participação em atividades e/ou mobilizações. Assim, entende que o trabalho proposto pela disciplina de Movimentos Sociais, para o curso de graduação em Sociologia, é uma das possibilidades de diálogo da Instituição de Ensino Superior com os Movimentos Sociais. A educadora, que trabalha atualmente com a disciplina referenciada, destaca que os educandos escolhem diversos Movimentos Sociais, entre eles, os "Ecologistas en Acción", que é da cidade de Sevilha e trabalha com temas como: hortas ecológicas, hortas medicinais, Parque Miraflores. Assim, compreende-se que o trabalho proposto por esta educadora, por meio da disciplina de Movimentos Sociais, é permeado pela prática social no sentido de (re)conhecer a realidade e contribuir com a sociedade. Compartilhando desta concepção, Brandão atenta que:

> A idéia de que não existe coisa alguma de social na educação; de que, como a arte, ela é "pura" e não deve ser corrompida por interesses e controles sociais, pode ocultar o interesse político de usar a educação como uma arma de controle, e dizer que ela não tem nada a ver com isso. Mas o desvendamento de que a educação é uma prática social pode ser também feito numa direção ou noutra. (BRANDÃO, 1983, p. 73).

Dessa forma, considera-se que a disciplina de Movimentos Sociais da UPO está cumprindo um papel social significativo de apreensão e intervenção na realidade. Compreende-se que, de alguma forma, ela é permeada pelo trabalho com a Educação Ambiental, pois, conforme Layrargues (2014), existem vários caminhos possíveis de trabalhar com os meios e os fins deste campo do conhecimento, sendo que alguns acreditam no autoconhecimento individual e na capacidade de mudança do próprio comportamento em relação à natureza, já outros entendem que é necessário contextualizar o problema ambiental, por meio de suas dimensões sociais e políticas, e a partir desta compreensão, intervir. Por considerar essa disciplina importante, Frida preocupa-se com a procura pelos educandos, porém enfatiza que nas outras disciplinas, que também são optativas, o número de matriculados é mais ou menos o mesmo "*[...] es un dato, ahora mismo hay como doce personas matriculadas. Doce. Es una optativa […] me preguntó: ¿Cómo están las otras optativas? Y me dicen que ahora no estamos iguales. Entonces, por ahí ya me quedo más tranquila, ¿no?" (FRIDA, 2019).*

A partir dos excertos da educadora, observa-se que a disciplina de Movimentos Sociais é trabalhada alicerçada numa perspectiva ideológica de esquerda, ou seja,

problematiza as hierarquias e as desigualdades sociais, enfatizando a luta das e pelas classes populares, apontando para a transformação social. Para exemplificar, destaca os assuntos que são discutidos nesta disciplina e explica qual o objetivo de trabalhar com esses conteúdos de uma forma reflexiva e crítica:

> *Va dándole forma, ¿no? de desde distinto enfoque cómo son el tema de la privación relativa, al tema de explicar desde una situación de no concordancia entre la expectativa y la oportunidad que tiene la gente […] bueno, pues sales y se moviliza, en una perspectiva más individualista, casi, pero luego también como anda evolucionando las teorías para ir viendo cuales son los aspectos más colectivos que les dan identidad a los Movimientos también, ¿no? y cómo les dan suporte. […] lo que planteó es un esquema que tiene hecho Sídney Tarrow, que es uno de los autores que utilizamos en el curso y es que, un poco la línea de la organización y un poco del pensamiento o de la propuesta del Leninista. Luego se incorpora, como le daban importancia a todas las cuestiones del partido, de la organización y tal, y un poco la vincula ahí, ¿no? la importancia de los soportes, de los recursos, del tema organizativo para dar forma al Movimiento. El tema de la elección racional también que está un poco en crítica, desde la crítica,*
> *¿no?, de lo que buscaba gente cuando se incorpora a una movilización social o a un Movimiento Social en términos de costo y beneficio […] movilización más espontánea, sino al pensamiento de Marx, en el sentido de que Marx, y a qué más, digamos, ponía más su fuerza en el partido y no en los Movimientos Sociales. Entonces, él hace un poco de esa vinculación,* ***como con las tradiciones más históricas y de la izquierda.*** *(FRIDA, 2019, grifo nosso).*

A forma como a educadora trabalha com a disciplina corrobora com a concepção defendida por Freire (1996), e que perpassa por esta tese, de que a educação não é neutra. Ele ratifica, afirmando que "Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos [...], é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão,* mas um sujeito de *opções*" (FREIRE, 1996, p. 98, grifo do autor). Ainda na questão dos conteúdos abordados na disciplina de Movimentos Sociais, o educador Che Guevara (2019), que foi um dos protagonistas da disciplina e atuou como docente em algumas aulas, sublinha que ele não trabalhava com nenhum Movimento Social específico, sendo que priorizava questões relacionadas às intervenções dos Movimentos Sociais em relação às Políticas Públicas, à participação social em protestos e suas consequências nas atitudes individuais das pessoas.

Assim, compreende-se pelos excertos dos educadores Wangari, Che Guevara e Frida, que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, especificamente a UPO, é bastante restrito, limitando-se a alguns projetos e/ou ações, muitas vezes instigados pela disciplina de Movimentos Sociais. Os três entrevistados acentuam que essa relação está atrelada a poucos educadores e educandos. Em diálogo com estes educadores, Tonet associa estes e outros desafios, à

crise da educação: “Não é de se admirar que a educação, assim como todas as outras dimensões sociais, esteja em crise. Não só nos países periféricos, mas, embora de modos diferentes, também nos países centrais. Afinal, o mundo todo está em crise” (TONET, 2012, p. 28).

Já, o educador Chico Mendes, em contraponto, defende que existe a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais na/com a UPO e entende que a Universidade busca fazer várias parcerias. Associa essa relação a projetos, aos Trabalhos Finais do Mestrado – TFMs e às práticas exigidas pelos programas de pós-graduação, citando o Mestrado Interuniversitário de Educação Ambiental como exemplo:

> *[...] siempre se buscó si no la Universidad no tiene sentido si no hay interacción si no actúan grupos diversos en la solución de problemas y de necesidades. [...] Necesitas ayuda de otras organizaciones, personas de otros grupos humanos, de otras instituciones, fundamentalmente. [...] y en el caso del Máster te pongo un ejemplo [...] de cómo funcionamos [...] siempre buscamos en el Máster las implicaciones de distribuciones. [...] siempre buscamos que hayan personas que ayuden al estudiantado hacer sus TFMs, decir hacer prácticas en sus empresas. (CHICO MENDES, 2019).*

O entrevistado é enfático ao repetir que existem convênios com diversas Instituições, por meio das práticas e dos projetos dos educandos, além da relação com outras Universidades, no sentido de expandir o Mestrado Interuniversitário de Educação Ambiental. Ressalta que, como educador, busca estes convênios, pois entende que as práticas dos educandos é uma forma de responder às demandas da sociedade. Freire (1996, p. 38), ao falar sobre a prática pedagógica, contribui com as afirmações de Chico Mendes, sublinhando que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. E complementa: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p. 39). O educador enfatiza, ainda, o doutorado sanduíche realizado pela pesquisadora, como um dos exemplos de diálogo da UPO com outras Instituições:

> *Se hacen convenios, se buscan Universidades que quieren expandir esa idea de Máster Ambiental [...] venga, Ionara, que no venga Brasil no venga nadie. Al contrario, abrimos las puertas: venga vamos ayudar que esto es importante. [...] invitamos a empresas que digan lo que están haciendo para que el alumnado lo sepa. Porque si quiere a su vez a colaborar con ellos de qué forma cuando tú hacéis las prácticas le decimos: dile a la empresa si necesita algún proyecto que no pueda hacer y que nosotros se lo controlamos y se lo hacemos. Y ‘la puesta a cero’, si nosotros tenemos que devolverle a la sociedad lo que la sociedad trata de darnos a nosotros. (CHICO MENDES, 2019).*

Nesse sentido, salienta a importância do processo de doutoramento sanduíche que está sendo realizado pela pesquisadora, remetendo esta experiência à relação entre as Instituições de Ensino Superior de países/continentes diferentes. Sublinha a importância da troca e da construção de conhecimentos por meio de realidades diferentes:

> *O qué mejor cosa que las relaciones entre las Universidades Españolas y Europeas con las Brasileñas o Brasileiras, como queráis llamar. Brasileñas que es nuestra forma de decirlo. Pueda poner en valor lo que aquí se hace y complementarlo que no se trata de nosotros tenemos la verdad ¡no!, Macarena y nosotros tenemos nuestra verdad y vosotros tenéis la vuestra. Seguramente tenemos que abandonar ambas para buscar la verdad. ¡Vale! (CHICO MENDES, 2019).*

Ao ser questionado sobre sua opinião ser um tanto diferente dos outros entrevistados em relação à participação e ao diálogo dos Movimentos Sociais na/com a UPO, elogia a Espanha e a UPO e pondera que as pessoas nunca estão satisfeitas. Explica que o que se pode fazer está sendo feito:

> *Tiene que ser las dos: acá tiene que ser bidireccional, si no es bidireccional es egoísta y eso dura un tiempo. […] es normal que diga eso siempre es serán, será importante. Más, decir nunca estamos conforme. La sanidad de este país pasa por ser una de las mejores del mundo y tú desde que estás aquí escuchas a la gente quejarse […] es decir hasta qué punto todo lo que podemos hacer se hace. Hay posibilidades sí lo que sucede es que, pues bueno, siempre se buscará más, siempre estamos insatisfechos. El ser humano a un principio es un ente insatisfecho consigo mismo. Siempre por lo tanto, siempre va estar pidiendo exigiendo más aun. (CHICO MENDES, 2019).*

Em relação aos entendimentos, um tanto divergentes, dos educadores entrevistados, no que diz respeito à participação e ao diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, especificamente a UPO, faz-se referência a Freire quando pondera que "Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente" (FREIRE, 1996, p. 36).

A partir desta problematização, traz-se as necessidades e os desafios apontados pelos entrevistados em relação à participação e ao diálogo dos Movimentos Sociais com as Instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, a educadora Frida enfatiza que tem muitas pessoas se identificando como simpatizantes de alguma causa sem terem um conhecimento mais aprofundado sobre esta:

> *[…] creo que es necesario y a más, creo que es una cosa que hace falta. Hace falta porque los Movimientos Sociales además, desde el punto de vista*

> *de la organización, necesitan también dotarse de conocimiento, de conocimiento que tienen gente experta que trabaja en el tema medioambiental, que además es un tema que mucha gente que no entra porque son complicados entender la capa de fondo […] pero no toman consciencia porque realmente no sabe en profundidad que es un proceso común. O sea, la Universidad, creo que tiene ahí, un papel de que el conocimiento implicara a los estudiantes […] y también cada vez hay la sociedad y podrá ser de puente entre, digamos, conocimiento que puede ser quizá más, que les pueden llegar más difícil al destino de la piel. (FRIDA, 2019).*

Concorda-se com a educadora no sentido de que é importante a troca de conhecimentos, por meio do diálogo entre os diferentes saberes, tendo em vista que os Movimentos Sociais carecem de conhecimento acadêmico – sustentação teórica e, por outro lado, as Instituições de Ensino Superior necessitam trabalhar com a prática social. Compreende-se que essa relação possibilita processos formativos pensados e construídos coletivamente, objetivando a *práxis* social. Frida (2019) considera importante a relação entre Instituições de Ensino Superior e Movimentos Sociais, porém aponta a linguagem acadêmica como uma das limitantes. Ramão e Benincá (2015) reforçam a posição desta educadora e destacam que se faz necessária uma mudança no sistema universitário. Ademais, consideram uma tarefa possível, porém não tão fácil, sendo que a Universidade:

> [...] tem de se articular com a capacidade de aprender com os processos sociais. Precisa ler muito mais o mundo do que a palavra (Freire), a fim de incorporar que quem fará a transformação não são os docentes, nem os gestores, mas os verdadeiros protagonistas históricos, que precisam dos docentes e dos intelectuais como atores orgânicos. (RAMÃO; BENINCÁ, 2015, p. 119).

Dessa forma, compreende-se que as Instituições de Ensino Superior carecem de outras epistemologias e de outras práticas educacionais que dialoguem com a sociedade, visando a sua transformação. Epistemologias e práticas educacionais permeadas pelo diálogo entre os diferentes saberes, que tenham como princípio, a prática social, instrumentalizando e empoderando os sujeitos envolvidos no processo para lutarem e atuarem por uma sociedade justa. Santos (2019, p. 10) pondera a importância de colocar em contato o conhecimento científico e o conhecimento popular, enfatizando que "[...] os cientistas em geral, na sua redoma de vidro, mesmo quando estão solidários com os pobres e com as classes populares, sempre se pensam como detentores do saber e que não há saber para além e fora da universidade, para além e fora da ciência". Ainda nessa perspectiva, a educadora Frida evidencia que as Instituições de Ensino Superior

precisam trabalhar de uma forma mais acessível para interagir com os Movimentos Sociais, pois considera o linguajar acadêmico muito técnico:

> *De gente que trabajaba en la gestión medioambiental, en desarrollo urbano, gente muy técnica, de la arquitectura, de la biología también, pero que son gente muy técnica. Y eso es lo que el Movimiento, cualquier Movimiento necesita dotarse de ese marco también, de ese marco que le dé esa ideología, ¿no? La que se tiene que acertar con fundamento, ni qué dame se plantee un poco […] y que eso se trabaje en la sociedad con palabras sencillas, con lenguaje claro, para que haya una concienciación desde ahí, y [...] profesores que no estaban haciendo. (FRIDA, 2019).*

Esta mesma educadora (2019) atenta para o papel da Instituição de Ensino Superior em relação ao trabalho no sentido de sensibilizar a sociedade. Sublinha que as pessoas somente lutam por uma causa, quando está diretamente ligada a sua vida, porém têm dificuldade de compreender que tudo está interligado e que as consequências se manifestam de diferentes maneiras. Sobre isso, Freire (2014, p. 98) pondera que a educação não pode ser uma prática de dominação, mas sim de liberdade, e explica que esta última "[...] implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens". Por fim, a educadora manifesta preocupação, enfatizando que necessita de muito trabalho para potencializar a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com a Instituição de Ensino Superior: *"[...] no hay un movimiento más estructurado y fuerte, la institución en lo que dice un poco todo esto enfoque de la presión, tiene que salir del trabajo" (FRIDA, 2019).*

Tendo em vista este contexto, o educador Che Guevara considera que a relação das Instituições de Ensino Superior da Espanha com os Movimentos Sociais pode ser justificada pela concepção política e pelo desenvolvimento histórico. Atenta ainda para a diferença em relação ao Brasil, no que diz respeito ao Estado e à Sociedade Civil, visto que os processos históricos de desenvolvimento são distintos:

> *Aquí hay poca presencia de la política en la Universidad. Pero puede ser simplemente un estilo diferente, igual que hay poca presencia de los partidos políticos en la sociedad. Tampoco es otro tipo de política ¿no? E imagino que los modelos de partidos son distintos, las relaciones que establece la Universidad con la sociedad son distintas. (CHE GUEVARA, 2019).*

Percebe-se que este educador relaciona o caráter político da educação e a atuação dos Movimentos Socias à política partidária. Para contribuir com essa problematização, referencia-se Mészáros (2008), o qual defende que a educação está

atrelada à lógica do capital, em sincronia com a conjuntura histórica. Ele explica que as soluções para isso não podem ser somente formais, mas devem ser essenciais:

> O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as *modalidades* de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da acumulação 'primitiva', em sintonia, com as circunstâncias históricas alteradas [...]. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifo do autor).

Nesse sentido, a educadora a seguir destaca que os Movimentos Sociais se constituíram mais tarde na Espanha, em virtude da ditadura, e que hoje eles precisariam demandar mais: *"Mira, lo que pasa históricamente, en España los Movimientos Sociales han llegado muy tarde por nuestra situación política. Teníamos una dictadura donde no había posibilidad ni siquiera de asociarse, porque estaba penado legalmente"* (WANGARI, 2019). Ademais, compreende que por meio da luta e da demanda dos Movimentos Sociais, pode-se avançar muito na discussão e no trabalho com temas importantes que hoje não têm muito espaço nas Instituições de Ensino Superior. Esta educadora acentúa: *"Yo creo que a través de la concienciación social que están adquiriendo es la única manera de avanzar porque la unión hace la fuerza en todos los sentidos [...] que los medios de comunicación y demás ayuden, pues facilitan la cosa" (WANGARI, 2019).*

Ainda nesta perspectiva, a educadora Frida (2019) referencia o Movimento do 15-M que aconteceu na Espanha, em 2011. O 15-M trata-se de uma mobilização popular ocorrida em Madrid, que tinha como principais pautas, as eleições que aconteceriam naquele mesmo mês, a crise econômica, além da demanda por uma revisão no sistema político. Brum e Cargnelutti explicam que o Movimento 15-M aconteceu:

> [...] no domingo em que milhares de manifestantes tomaram as ruas da capital para protestar contra a situação econômica e política da Espanha. Era 15 de maio de 2011, uma data que logo foi adotada como nome do movimento popular – o "Movimiento 15 de Mayo", ou "15-M" –, que buscava sair às ruas para chamar a atenção para questões que afligiam boa parte da população. O dia escolhido não era casualidade: exatamente uma semana antes das eleições municipais e autonômicas marcadas para 22 de maio. Tratava-se de mais um episódio de mobilização popular em um ano especialmente turbulento. (BRUM; CARGNELUTTI, 2015, p. 77).

Ao retratar uma conjuntura mais local, a educadora Frida (2019) explica que os Movimentos Sociais, atualmente, em Sevilha, reportam-se às Organizações Estudantis e ao Movimento Feminista. Destaca a mobilização que aconteceu em Sevilha, no dia 8 de

março de 2019, a qual contou com a participação de representantes de educandos e educadores da UPO. Esta mesma educadora menciona a trajetória dos Movimentos Sociais na Europa, enfatizando que a crise está fazendo com que eles ressurjam. Compartilhando com o entendimento de Frida, Mészáros (2008) afirma que somente por livros e voltada para um grupo aleatório de pessoas, mesmo com a melhor das intenções, a teoria não pode alcançar o povo, pois necessita de uma articulação organizacional coerente e adequada para possibilitar a transformação social. Nessa perspectiva, a educadora Frida referencia novamente o Movimento 15-M e a mobilização das mulheres no dia 8 de março de 2019:

> *[...] los Movimientos Sociales como lo hemos vivido, yo qué sé a mí me ha tocado más la parte de los años 90, de cuando era más joven, que ahí había prácticamente nada y final de los 90, que era cuando surgió el Movimiento de Antiglobalización, años 2000 [...] Y luego eso quedó un poco después latente. Pero con la crisis ha resurgido, resurgió 15-M, y ahora el feminismo [...] porque el otro día, era manifestación. Según los datos oficiales que siempre tienen por abajo, había 135 mil personas. [...] eso para Sevilla es mucho. (FRIDA, 2019).*

A partir da compreensão de que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior são um tanto restritos, problematizou-se o trabalho com a Educação Ambiental. Assim como no Brasil, a educadora Wangari atenta que a dinâmica com que este trabalho vem sendo desenvolvido está atrelada ao projeto político de governo:

> *[...] aquí la Educación Ambiental pasa como con los gobiernos, generalmente. En España si ha habido un gobierno de izquierdas, entonces son más proclives a hacer leyes y gestionar desde las sostenibilidad del tema ambiental. Por ejemplo, ayudas contra el cambio climático, con placas solares, o por ejemplo, una asignatura de Educación Ambiental. Si hay un cambio de gobierno con respecto, que suelen ser de derecha, entonces cambia la educación y cambian las políticas educativas. Entonces, por ejemplo, ya el medio ambiente pasa a una segunda parte. Eso significa que no hay recursos, que no significan recursos. (WANGARI, 2019).*

Essa educadora reforça que a importância do trabalho com o tema da Educação Ambiental perpassa pela concepção de sociedade do governo. Comenta que quando começou a trabalhar na UPO, havia uma disciplina de Educação Ambiental que abarcava um semestre completo. E que, durante os últimos seis anos, aproximadamente, o semestre é dividido em três: Sociologia, Antropologia e Teoria de História, que seria a disciplina de Educação Ambiental. Considera que o órgão administrativo entende a Educação Ambiental como algo secundário no sentido de importância. Sobre essa discussão, Fernández e Ortega (2006, p. 69, grifo do autor) afirmam que "Uno de los

retos permanentes de la educación ambiental es el convertirse en un **verdadero instrumento de la gestión**, un instrumento que se coloque en igualdad de condiciones con los instrumentos normativos, financieros, tecnológicos".

Apesar do entendimento da importância facultada ao tema da Educação Ambiental pelos governos, por meio da característica em que as disciplinas são ofertadas, a educadora defende que esta questão deve ser trabalhada como tema transversal. Comenta que trabalha com educandos que já chegam sensibilizados, pois escolheram o curso de Ciências Ambientais:

> *Aunque yo piense que la Educación Ambiental no tiene que tener una parte exclusiva en la educación, sino que como debe ser trasversal. Pues entonces da igual desde la perspectiva que tú lo asimiles, tienes que trabajar la Educación Ambiental, pero como es un tema de concienciación y actuación. Porque es un tema no solamente de acción, sino la aptitud que tu tengas con p. […] la aptitud es lo que tú tienes, ser capaz de tu pensamiento y cómo lo devuelves y la actitud es más de acción, o sea tú actúas porque tienes una actitud previa, definida de lo que quieres hacer ¿no? entonces los alumnos con los que yo trabajo son alumnos que ya vienen sensibilizados porque eligen una carrera ambiental. (WANGARI, 2019).*

As categorias aptidão e atitude são bastante discutidas na Espanha quando o que está em pauta é a Educação Ambiental. Para corroborar com esta discussão, ao referenciarem-se aos objetivos e metas da Educação Ambiental na Espanha, Fernández e Ortega (2006, p. 111) enfatizam: "[...] es decir, sensibilización, conocimientos, actitudes y valores, aptitudes o destrezas y participación." Ainda sobre atitudes, Esteban Ibañez, ao falar sobre currículo, sublinha que:

> Deben estar impregnados de respeto por el Medio Ambiente, han de transmitir una serie de valores, de **actitudes**, de procedimientos y de conocimientos que permitan a los alumnos conocer el Medio Ambiente, utilizarlo correctamente, valorar las necesidades de su conservación y mejora, y sentirlo como un valioso bien colectivo. (ESTEBAN IBAÑEZ, 2017, p. 232, grifo nosso).

Nesse sentido, o educador Chico Mendes (2019) salienta que a Educação Ambiental na UPO, especialmente no Mestrado Interuniversitário de Educação Ambiental, tem como objetivo formar pessoas que, por meio de suas atitudes e aptidões, atuem na sociedade, suprindo as necessidades, instrumentalizadas pelo conhecimento. Considera a Educação Ambiental como resposta à educação emergente e a uma necessidade social. Compartilha-se com a concepção do entrevistado, quando ressalta a Educação Ambiental como um campo de conhecimento que, por meio de suas ações, deve potencializar a intervenção na sociedade, contribuindo para a sua transformação.

Além disso, enquanto elemento do processo formativo, contribui para que os envolvidos se sensibilizem e mudem suas atitudes em prol da natureza. Ainda na perspectiva da Educação Ambiental como elemento que constitui os processos formativos da UPO, a educadora Wangari comenta sobre as atribuições de um ambientólogo (formado pelo curso de Ciências Ambientais) e enfatiza que as questões sobre Educação Ambiental são interconectadas, assim não podem ser trabalhadas isoladamente:

> *El ambientólogo es esa primera persona que cuando tú le das los síntomas, él tiene que decirte, es un generalista ¿vale? Tiene que saber de todo un poco ¿vale? Porque es la persona que puede tener una idea global de cómo interactúa todo, porque es que en la vida todo interactúa, no hay nada que se puede ver aisladamente. […] bueno y la persona misma tiene que tener una visión genérica de todo. Porque todos estamos interconectados de una manera u otra. (WANGARI, 2019).*

A entrevistada elucida que não concorda em colocar a Educação Ambiental em "compartimentos", pois esta temática está relacionada à vida, engloba o todo. Compartilha-se com a concepção desta educadora, no sentido de que a Educação Ambiental não deveria ser trabalhada somente como disciplina, pois na perspectiva que se defende – crítica e transformadora –, aquela está vinculada aos mais diversos aspectos da sociedade, abarcando o social, o político, o econômico, o cultural e o ambiental e, dessa forma, considera-se que uma disciplina não tem como contemplar a totalidade deste debate e deste trabalho. Assim, entende-se que esta temática deve permear todo o processo formativo de forma interdisciplinar. Dickmann reforça que a Educação Ambiental necessita ser uma contribuição crítica para a educação, que desenvolva ações e reflexões transformadoras, objetivando uma formação plena e integral dos seres humanos "[...] de forma inter, multi e transdisciplinar, [...] fazer da Educação Ambiental uma Pedagogia da (In)disciplina Ambiental – como ato contra- hegemônico ao atual modelo de educação disciplinarista, anti-ambiental e apolítico" (DICKMANN, 2017, p. 68). Ainda sobre isso, a educadora Wangari ressalta que não se importaria de não ministrar mais aulas de Educação Ambiental, pois não concorda com a disciplina:

> *Ya te digo, la vida es fácil cuando haya cajitas, compartimentos con nombre de Educación Ambiental. A mí es que no me gusta ni llamarle Educación Ambiental, no se debería llamar Educación Ambiental. O sea, porque es que la educación lo engloba todo yo no sería capaz de diferenciar qué no es Educación Ambiental, respóndeme, ¿qué no es? Es imposible, todo, es un conjunto en que nosotros formamos parte intrínsecamente de ese conjunto. […] la Educación Ambiental es la vida, pero es educación para todo. A mí no me importaría dejar de dar clase de Educación Ambiental, es más sería un logro, porque tenemos que dar pasos porque no podemos llevar 30 años,*

> *40 años y llegar con pasos hacia atrás que no hemos avanzado. (WANGARI, 2019).*

Layrargues (2012) partilha da concepção de Educação Ambiental da entrevistada, enfatizando que esta não pode ser considerada somente como um instrumento de mudança cultural ou comportamental, mas como uma alavanca para a transformação social, para assim atingir a mudança ambiental. Salienta ainda, que a reflexão em relação aos problemas ambientais deve estar articulada com a contextualização social, cultural, histórica, política, ideológica e econômica. Assim, compreende-se que a Educação Ambiental precisa estar alicerçada nas práticas sociais, relacionando-se tanto com a educação, como com o ambientalismo. Nesta perspectiva, Wangari, além de atentar para o fato de que não se pode retroceder no trabalho com a Educação Ambiental, remete essa discussão para a problematização da temática. O que é Educação Ambiental? Que elementos constituem a Educação Ambiental? O que está sendo trabalhado pela Educação Ambiental? Como está sendo trabalhada? Reigota (2006, p. 10) contribui: "[...] Educação Ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania [...], autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza". O educador Chico Mendes entende que este trabalho está sendo realizado via projetos e ações, que têm como objetivo atender às demandas da sociedade: *"[...] el conocimiento para llegar al final para que tú puedes aportar a la sociedad a través de proyectos hacia acciones concretas, [...] lo que tiene que atender es resolver esas necesidades o esos déficit" (CHICO MENDES, 2019).*

Em diálogo com a educadora Wangari, na perspectiva de transversalidade da Educação Ambiental, o educador Che Guevara comenta que desconhece a articulação desta temática com as disciplinas, porém salienta que é considerada como tema transversal nos Planos de Estudo:

> *Entonces, siendo muy importante precisamente porque, por ejemplo las cuestiones relacionadas con el medio ambiente son una de las competencias transversales que deben estar presentes en todos los planes de estudio, y la verdad es que desconozco cómo se está articulando eso. (CHE GUEVARA, 2019).*

Sobre a Educação Ambiental ser trabalhada como um tema transversal, Esteban Ibañez considera o mais coerente, tendo em vista a perspectiva de que aquela faz parte de um conjunto de elementos que se inter-relacionam. Porém, considera que não é fácil de implementar isso na prática:

> La mejor solución, desde el punto de vista de una verdadera Educación Ambiental, es también la más difícil de llevar a la práctica. Supone integrar el contenido de las diversas materias de enseñanza en un marco elaborado en función de los principales problemas del Medio Ambiente. (ESTEBAN IBAÑEZ, 2017, p. 5).

Ainda sobre o trabalho com a Educação Ambiental, o educador Che Guevara destaca uma Linha de Pesquisa da UPO que se dedica a questões ambientais, mudanças climáticas, porém enfatiza que estas atividades não estão relacionadas com os Planos de Ensino, sendo voltadas somente para a pesquisa. Considera que o conhecimento acadêmico é trabalhado de uma forma muito endógena: *"[...] hay una línea de investigación centrada en las cuestiones ambientales, pero de nuevo mi impresión es que no está enlazado con los planes de estudios y con los estudiantes. Está más dirigido la tríada investigadora" (CHE GUEVARA, 2019).*

Assim como Che Guevara, mesmo que por meio de outros olhares, a educadora Wangari demonstra a sua preocupação em relação ao tema ambiental, sublinhando que o maior problema está no individualismo, e que existe a necessidade urgente de uma conscientização coletiva. Enfatiza que as pessoas precisam sentir-se parte da natureza:

> *Entonces se ha dado la gran lucha que tenemos es considerar esto como tuyo porque es tuyo. […] Eso lo llevamos en la sangre. Entonces claro hasta el momento que todos no seamos conscientes de que hay una realidad única que es para todos, y que tenemos que no solamente que sea, que perdure sino mejorarla porque estamos destrozándola. Por ahí anda todo. (Wangari, 2019).*

A partir do excerto da entrevistada, considera-se que as Instituições de Ensino Superior, seja por meio da formação de educadores ou por meio do trabalho com a Educação Ambiental de diversas outras maneiras, têm um papel importante no sentido de problematizar o sistema político, social e econômico da sociedade, bem os valores e as atitudes das pessoas. Benayas, Gutiérrez e Hernández trazem questionamentos neste sentido:

> Tal vez el desarrollo de prácticas educativo-ambientales de distinta naturaleza ha estado algo descompensado respecto al minoritario aporte reflexivo y al reducido número de construcciones teóricas y fundamentaciones metodológicas sobre el tema que han llevado asociadas dichas prácticas. No resulta extraño tropezarse con un buen número de críticas dirigidas abiertamente al activismo endémico que han traído asociadas muchas de las prácticas habituales desarrolladas en el mundo de la EA. (BENAYAS; GUTIÉRREZ; HERNÁNDEZ, 2003, p. 3).

A educadora Wangari (2019) externa preocupação com os resultados que os dados apresentam sobre a Educação Ambiental, visto que tem acesso direto àqueles,

pois trabalha na Secretaria do Meio Ambiente. Ressalta que procura não demonstrar essa negatividade para os educandos e expressa sua compreensão sobre Educação Ambiental, também, como sinônimo de responsabilidade com o meio ambiente. Assim, percebe-se que os desafios da Educação Ambiental são compreendidos, também, como responsabilidade individual. Esta perspectiva é reafirmada na frase: *"El gran problema que tenemos nosotros, que tiene esta sociedad, es que no somos capaces de valorar lo que tenemos" (WANGARI, 2019).* Sobre isso, Loureiro (2012a) afirma que uma Educação Ambiental vinculada às práticas educativas e considerada transformadora, é aquela que implica em mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, além de econômicas e culturais.

E para dar conta deste e de todos os outros desafios emergentes da discussão e do trabalho com a Educação Ambiental, a educadora considera os meios de comunicação como um dos potenciais para a conscientização, porém preocupa-se com a forma e para que estão sendo utilizados. Ressalta que na Espanha todos têm acesso, desde crianças de nove anos:

> *Mira, yo creo que ahora hay una gran oportunidad con las redes sociales. Lo que pasa es que como lo usa es el gran problema. Si fuéramos capaces de motivar de alguna manera a que a través de las redes sociales se pudiese captar, cuando digo captar es concienciar, concienciar de alguna manera, daríamos un paso impresionante. No sé cómo hacerlo. Aquí todo el mundo, en todas las clases tiene no solamente el móvil sino, mis alumnos vienen con la tablet, o sea, aquí hay wifi en todos lados […] si esa idea no está bien tratada, bien considerada, pueda generar mucho equívoco y ambientalmente una idea de ese tipo, puede destrozar cosas que difícilmente son recuperables. (WANGARI, 2019).*

Por mais que a entrevistada compreenda que as redes sociais têm um papel importante no processo de conscientização quanto ao trabalho com a Educação Ambiental, aquela preocupa-se com a maneira como isso está sendo feito. Atenta que a forma como estes meios estão sendo/serão utilizados é/será capaz de causar danos irreparáveis ao meio ambiente. Concorda-se com a educadora no que diz respeito à importância das redes sociais utilizadas de forma adequada, em relação ao trabalho com a Educação Ambiental, mas é necessário considerar que no ambiente virtual, o impacto é somente social, porém a vida se desenvolve no lugar corpóreo e, sendo assim, o impacto ambiental se constitui na natureza, enquanto lugar. Sobre as tecnologias e suas possibilidades, já alertava Freire (1996) que não se deve negá-la, nem divinizá-la e nem diabolizá-la, mas olhá-la de forma criticamente curiosa.

Em diálogo com o processo desta pesquisa, considera-se que também na Espanha (especificamente na UPO), a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, apesar de serem considerados importantes, se constituem como um desafio. Mesmo que exista a compreensão pelos sujeitos entrevistados, de que os Movimentos Sociais potencializam o trabalho com a Educação Ambiental, esta relação ainda é muito limitada. Ademais, as informações evidenciam que, apesar do avanço que teve no debate e nas ações referentes à Educação Ambiental nos últimos anos, no Ensino Superior aquela ainda está sendo trabalhada como disciplina, mesmo os educadores considerando que não é a melhor perspectiva. Além disso, salientou-se que a forma como o trabalho com a Educação Ambiental é organizado, está relacionada ao projeto político de governo, atrelado à perspectiva ideológica.

Essa discussão contribuiu no sentido de compreender que assim como no Brasil, os limites e os desafios perpassam o trabalho com a Educação Ambiental, também na Espanha. E que, apesar dos avanços em relação a essa temática, a luta é constante, pois aquela sofre influência do Estado, por meio da concepção de sociedade dos governos. Além do mais, a relação das Instituições de Ensino Superior com os Movimentos Sociais precisam ser (re)pensadas e fortalecidas para potencializar esse trabalho.

HORIZONTES PARA UM DIÁLOGO PARTICIPATIVO

Inicialmente, salienta-se que as considerações tecidas nesta tese são respectivas ao processo de pesquisa realizado, com suas limitações e desafios. Assim sendo, esta pesquisa teve como propósito compreender como a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior podem potencializar a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora, partindo da hipótese de que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior podem contribuir para a formação de educadores, na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora.

Desta forma, compreende-se que a hipótese foi comprovada, a partir da fala dos sujeitos da pesquisa, anunciando a tese de que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior potencializam a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora. Muitos são os elementos que evidenciaram a presença da Educação Ambiental Crítica e Transformadora no processo formativo da turma de Pedagogia conveniada FETRAF-SUL/CUT – UERGS, que vão desde a referência a um processo de formação permeado pela *práxis* e constituído pela construção de conhecimentos, a partir da realidade dos educandos; evidenciando a disponibilidade para o diálogo; a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo; a presença do senso crítico; o espírito de coletividade; até a alusão de um processo de formação para a vida, alicerçado na transformação social.

Outro elemento importante que sinaliza a Educação Ambiental no processo formativo analisado, a partir da perspectiva Crítica e Transformadora, foram as considerações dos entrevistados, quando questionados sobre a presença ou não da Educação Ambiental nesta turma de Pedagogia. Alguns demonstraram um conhecimento mais pontual, associando a Educação Ambiental a temas como agroecologia, que também é um elemento importante para esta discussão. Outros comentaram que a Educação Ambiental não era referenciada, com este nome, especificamente, mas que era muito discutida a questão da sustentabilidade, a questão de outro modelo de desenvolvimento, e que tudo isso perpassava as práticas pedagógicas, sendo o debate sempre associado à realidade dos educandos: a Agricultura Familiar. Então, compreende-se isso como Educação Ambiental Crítica e

Transformadora no seu sentido mais amplo: contemplando os mais diversos âmbitos (histórico, social, econômico, político, cultural e ambiental) e permeado pela *práxis*.

Assim, para responder ao problema de pesquisa apresentado no início desta tese: como a participação e o diálogo da FETRAF-SUL/CUT na/com a UERGS, que se materializou no convênio da turma de Pedagogia (2003-2007), potencializaram a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora?, resgata-se os objetivos específicos, pois compreende-se que estes trazem elementos fundamentais que dialogam de forma coerente com o problema de pesquisa.

Referenciando, inicialmente, o primeiro deles – compreender quais elementos contribuíram para que se estabelecesse o convênio entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS – constatou-se que este foi realizado a partir de uma "abertura" para o diálogo por parte da Instituição de Ensino Superior e de uma demanda da Federação na área da Educação. O diálogo iniciou-se a partir da participação de um dos dirigentes da FETRAF-SUL/CUT nos espaços de debate sobre a UERGS. O objetivo daquela era formar lideranças para atuarem na própria Federação ou em outros espaços da sociedade, por meio de um processo formativo que não fosse o modelo tradicional, mas sim pensado a partir da *práxis*, problematizando e construindo outro modelo de sociedade, pautado na superação das desigualdades sociais e econômicas.

Nesse sentido, traz-se o segundo objetivo específico – analisar como a FETRAF-SUL/CUT influenciou no planejamento das práticas que constituíram a turma de Pedagogia, ofertada pelo convênio – a intencionalidade da Federação, naquele período, era viabilizar uma demanda que constituía uma das pautas prioritárias do Movimento, como citado anteriormente: formar lideranças para atuar nos espaços formativos da FETRAF-SUL/CUT ou em outros espaços que tivessem a possibilidade de potencializar outro modelo de educação, que problematizasse o tradicional, no sentido de pensar e construir um modelo de desenvolvimento contra hegemônico. Para potencializar que o processo formativo da turma conveniada fosse pensado desta forma, a Federação, por meio de um coordenador designado por ela, juntamente com a coordenadora da turma, representando a UERGS, realizavam reuniões periódicas com a coordenação da Unidade de Cruz Alta e, dentro do quadro de docentes oferecidos pela UERGS, selecionavam para trabalhar com a turma, pelo perfil e pela formação, os que

mais dialogavam com a perspectiva da FETRAF-SUL/CUT e com a realidade dos educandos. Eram realizados, também, encontros periódicos com os educadores e com os educandos, para definir alguns elementos políticos e pedagógicos considerados importantes para o processo formativo.

No que diz respeito ao terceiro objetivo específico – identificar as formas de participação e diálogo estabelecidas entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS, que evidenciaram a presença da Educação Ambiental, a partir da perspectiva Crítica e Transformadora, na formação de educadores da turma conveniada – salienta-se que foi a partir da relação da Federação com a Instituição de Ensino Superior, por meio dos saberes práxicos e da militância dos educandos, evidenciadas pela participação e intervenção nos espaços de debate da UERGS, nas práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula, potencializadas pela mediação dos coordenadores e dos educadores que se sentiam pertencentes à realidade daquela turma: simpatizantes ou militantes dos Movimentos Sociais, especialmente, da Agricultura Familiar.

Em diálogo com o quarto e o quinto objetivos específicos – compreender como os educadores planejavam e desenvolviam suas práticas pedagógicas com a turma conveniada; e, analisar que práticas foram realizadas pelos educadores que evidenciaram a presença da Educação Ambiental na perspectiva Crítica e Transformadora – compreende-se que a maioria dos educadores pensava suas práticas a partir da realidade dos educandos, de uma forma diferenciada das práticas pedagógicas que eram trabalhadas com as turmas regulares. É importante ressaltar, também, que essa maioria era os educadores que se sentiam pertencentes à realidade da turma, dialogando com sua perspectiva política e pedagógica. Estes se sentiam desafiados a (re)pensar e (re)significar suas práticas pedagógicas. Já uma minoria, que não partilhava da mesma concepção, detinha-se a apresentar o conteúdo, cumprindo sua carga horária. As práticas pedagógicas da maioria dos educadores evidenciavam a presença da Educação Ambiental Crítica e Transformadora, pois eram pensadas e trabalhadas a partir da realidade dos educandos, construindo conhecimentos com estes, integrando o saber popular com o saber acadêmico e tendo a *práxis* como premissa para construir outro modelo de educação e, consequentemente, de sociedade, alicerçado na sustentabilidade, na justiça ambiental e na superação das desigualdades sociais.

Mas, como toda a pesquisa feita a partir da perspectiva a que esta tese se propôs, emergiram outros elementos considerados importantes e que precisam ser problematizados. Alguns foram os desafios apontados nesse processo, por parte da FETRAF-SUL/CUT e, também da UERGS, por meio do Governo do Estado. Inicialmente, observou-se que, muitas vezes, a educação não é pauta/prioridade dos Movimentos Sociais, o que pode resultar na não continuidade da realização de outros convênios, ou ainda na limitação de outras formas de participação e diálogo nas/com as Instituições de Ensino Superior. Isso se deve à falta de compreensão de muitos dirigentes em relação à importância do tema, direcionando assim as ações para outras questões e, também, devido ao cenário político, tanto favorável como desfavorável. O primeiro relaciona-se à abertura ou à facilidade de acesso à educação, especificamente ao Ensino Superior, a partir do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (PT), e na continuação com o Governo Dilma Rousseff (PT). O segundo, pela dificuldade de diálogo e negociação com os governos de direita, o que será abordado mais adiante.

Outro desafio, e este quando o diálogo e a participação acontecem, é o conflito de interesses/sobreposição de papéis entre o Movimento Social, aqui referenciado pela FETRAF-SUL/CUT, e a Instituição de Ensino Superior. Este desafio emergiu no processo de pesquisa e foi referenciado, especificamente pelos educadores e pela coordenadora da turma, representando a UERGS, sendo que a Federação "pressionava" os educandos a participarem de atividades de militância (mobilizações, eventos, reuniões), mesmo aqueles estando em horário de aula. Percebeu-se que aconteceram alguns atritos, sendo que alguns educadores e a coordenadora da turma resistiam à retirada dos educandos da sala de aula, alegando que eles precisavam participar do processo formativo, pois este os instrumentalizava e os qualificava para a luta.

Por último, da parte da Federação, este processo de pesquisa reforçou a necessidade e a importância da sistematização desta experiência de formação, considerada única, mas também de outros processos formativos. Aqui, cabe salientar que esta tese sistematiza um pouco da experiência da turma de Pedagogia conveniada, em forma de pesquisa.

Outro desafio evidenciado, e que hoje está latente devido ao cenário político em que se encontram o Brasil e o RS, é o governo *versus* projeto político. Esse é um fator que influencia consideravelmente, tanto de maneira significativa, quanto de maneira

negativa na possibilidade de participação e diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior. Assim, governantes oriundos das classes populares e com uma perspectiva política alicerçada nas bases de esquerda têm mais disponibilidade para o diálogo com os Movimentos Sociais, por seus projetos políticos estarem fundamentados na perspectiva contra hegemônica, e sendo assim, partilharem da mesma concepção de sociedade. Já, governantes apoiados em uma linha política de direita, ou ainda, simpatizantes do fascismo, tendem a manter e fortalecer o projeto hegemônico de sociedade, priorizando os desejos da minoria às necessidades da maioria.

Depois das considerações tecidas até aqui, permito-me escrever na primeira pessoa do singular, pois trago as minhas vivências e impressões enquanto educanda da turma conveniada. A minha participação nesta turma foi um dos elementos que contribuiu na escolha da temática desta tese. Eu sempre pensava no quanto tinha sido significativo e na importância desse processo formativo para mim enquanto educadora, militante, dirigente e pessoa. O quanto este processo provocou em mim o senso crítico, o espírito da coletividade, a luta e ao desejo de agir para transformar: fazer a diferença! Porém, intrigava-me bastante não ter nada escrito sobre isso e eu alimentar o sentimento de somente algumas pessoas terem vivenciado ou compartilhado dessa experiência.

Assim, hoje me sinto feliz em estar defendendo a tese que eu sempre acreditei, apesar de todos os desafios que esta pesquisa apontou no processo: a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior potencializam a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora. E, sim! Potencializaram! Os sujeitos da pesquisa trouxeram elementos que sustentaram esta tese. E, além disso, é bom poder registrar um pouco dessa experiência que muito contribuiu e está contribuindo na minha constituição acadêmica e pessoal, ainda mais levando em consideração que a sistematização das experiências foi um dos desafios apontados.

Ainda em primeira pessoa, trago como uma consideração significativa desta pesquisa, a oportunidade que tive de realizar o doutorado sanduíche, o qual permitiu que eu ficasse nove meses na cidade de Sevilha – Espanha, aprofundando meus conhecimentos e trocando experiências. Foi um período intenso, de resiliência, regado à saudade, desafios, algumas dificuldades, porém marcado muito mais por aprendizagens, conquistas e alegrias, além de conhecer novos lugares/países e suas formas de vida. Foi

um processo que me amadureceu como pessoa e acadêmica, e que mostrou o quanto são importantes as pessoas que temos conosco, para segurar a mão na hora que bate aquela tristeza e para compartilhar/comemorar cada conquista. Neste período, percebi que nós do Brasil e, especificamente do PPGEA, temos debates/ações importantes e consistentes em relação à Educação Ambiental e que podemos contribuir em outros espaços e lugares. E que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior é um desafio não somente no Brasil. Na Espanha, mesmo com os avanços no decorrer dos anos, a Educação Ambiental ainda é trabalhada como disciplina no Ensino Superior; e, assim como no Brasil, a perspectiva ideológica de governo interfere no debate e nas ações sobre este tema.

A partir desses entendimentos e tendo em vista as potencialidades/possibilidades discutidas nos resultados desta pesquisa, apesar dos desafios/limites apresentados pelo processo da participação e do diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior, considera-se que essa relação é importante e se faz necessária, pois, de fato, potencializa que a Educação Ambiental Crítica e Transformadora perpasse a formação de educadores. Assim, reforça-se a tese anunciada de que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas/com as Instituições de Ensino Superior potencializam a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora.

Aqui, cabe destacar a Agricultura Familiar, categoria social representada pela FETRAF-SUL/CUT – Movimento Social que permeou esta pesquisa. Além de priorizar práticas produtivas mais sustentáveis por trabalhar com a diversificação do cultivo, com o uso consciente do solo e com a preservação do patrimônio genético das culturas, a Agricultura Familiar atende políticas de combate à fome e contribui para o crescimento econômico. Dessa forma, tem grande relevância para a produção de alimentos, tanto no que se refere à quantidade quanto à variedade e a base para a sustentação das famílias brasileiras. Também, é uma possibilidade de geração de emprego, especialmente no campo, influenciando diretamente na atenuação do êxodo rural e, assim, contribuindo para a qualidade de vida nos centros urbanos. Ao considerar esses elementos, compreende-se que a Agricultura Familiar é permeada e potencializa o trabalho com a Educação Ambiental Crítica e Transformadora, sendo uma categoria social, um lugar, um modo de produção e de vida que fomenta a sustentabilidade.

Para finalizar, compreende-se que no cenário político atual, torna-se importante o fortalecimento, a luta e a priorização da educação como pauta dos Movimentos Sociais, pois se avalia que as possibilidades de trabalhar a Educação Ambiental juntamente com o Estado, estão sendo extintas, a exemplo das reestruturações apresentadas pelo atual Governo Federal: a extinção dos setores de Educação Ambiental dos Ministérios da Educação e Meio Ambiente, que constituíam o órgão gestor da PNEA. Para além disso, são preocupantes outras ações como a extinção das Secretarias de Mudanças no Clima, da Articulação Institucional e da Cidadania Ambiental, a transferência da Agência Nacional das Águas, da Secretaria Nacional de Segurança Hídrica e do Conselho Nacional de Recursos Hídricos, o enfraquecimento e perda de autonomia do IBAMA e do ICMBio, o enfraquecimento de políticas indigenistas, a liberação acelerada de agrotóxicos, o esvaziamento de políticas de Segurança Alimentar, o desmonte do CONAMA, e outros órgãos colegiados. Ou seja, foram negados, por parte do Estado, anos de luta, trabalho e conquistas referentes à Educação Ambiental.

O Movimento Social precisa ter vez e voz e o debate sobre Educação Ambiental continuará, pois ninguém solta a mão de ninguém!

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

ALBANI, Ionara Cristina. **A educação Ambiental na formação de educadores do Projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra.** 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande. 2015.

____; COUSIN, Claudia da Silva. A educação ambiental crítica e transformadora no movimento sindical. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, 2015, p. 83-108. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4717>. Acesso em: 1 ago. 2017.

ALMEIDA, Joaquim Anécio de Jesus; SOUZA, Marcelino de. Multifuncionalidade dos espaços rural e urbano: reflexões iniciais. In: VELA, Hugo (org.). **Agricultura familiar e desenvolvimento sustentável no MERCOSUL**. Santa Maria: UFSM, p. 195-214, 2003.

ALONSO, Angela. As Teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Lua Nova**, n. 76, 2009, p. 49-86. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102 64452009000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 mar. 2017.

AMADOR MUÑOZ, Luis Vicente; ESTEBAN IBAÑEZ, Macarena. La Educación Ambiental como ámbito emergente de la Educación Social. Un nuevo campo socioambiental global. **Revista de Educación Social – RES**, ISSN-e 1698-9007, n. 25 (Ejemplar dedicado a: Los retos de la educación social en tiempos de globalización), p. 134-147, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6421922>. Acesso em: 26 mar. 2019.

____;___. Desde la educación social a la educación ambiental. Hacía una intervención educativa socioambiental. **Revista de Humanidades** [en línea], n. 18, artículo 8, ISSN 2340-8995, p. 147-160, 2011. Disponível em: <http://www.revistadehumanidades.com/articulos/20-desde-la-educacion-social-a-la-educacion-ambiental-hacia-una-intervencion-educativa-socioambiental>. Acesso em: 26 mar. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 67-98, jan. - mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39832>. Acesso em: 12 jul. 2017.

ASSIS, Renato Linhares de; ROMEIRO. Ademar Ribeiro. Agoecologia e agricultura orgânica: controvérsias e tendências. **Desenvolvimento e meio ambiente**, Paraná, n. 6, p. 67-80, jul. - dez. 2002. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/22129/14493>. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BAIARDI, Amilcar; ALENCAR, Cristina Maria Macêdo de. A agricultura familiar, seu interesse acadêmico, sua lógica constitutiva e sua resiliência no Brasil. **RESR**, São Paulo, v. 52, supl. 1, p. 45-62, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032014000600003>. Acesso em: 5 fev. 2018.

BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Maria do Carmo. Base Nacional Comum Curricular: o que se mostra de referência à educação ambiental? **Revista Ambiente & Educação – Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande-RS, v. 23, n. 2, p. 74-89, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8425>. Acesso em: 14 out. 2019.

BENAYAS, Javier; GUTIÉRREZ, José; HERNANDÉZ, Norma. **La investigación en Educación Ambiental en España.** ISBN: 84-8014-513-7, NIPO: 311-03-041-8, Depósito legal: M. 43320-2003. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente, Secretaría, General de Medio Ambiente, Organismo Autónomo Parques Nacionales, 2003.

BENZAQUEN. Julia Figueredo. A universidade popular dos movimentos sociais: entrevista com Boaventura de Sousa Santos. **Revista Educação & Sociedad**e, Campinas, v. 33, n. 120, p. 917-927, jul. - set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 jun. 2016.

BERDOULAY, Vicente; ENTRIKIN, J. Nicholas. Lugar e Sujeito: perspectivas teóricas. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; OLZER, Werther e Oliveira, Livia de (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?**: geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 92-116.

BONIL, Josep; JUNYENT, Mercê; PUJOL, Rosa Maria. Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias,** Universidad de Cádiz, España**,** v. 7, n. extraordinario, p. 198-215, 2010. Disponível em: <http://www.apac-eureka.org/revista>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Política Nacional de Educação Ambiental.** Lei 9.795/99. Decreto 4.281/2002. Brasília, DF, 1999.

____. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Brasília, DF, 2002.

____. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação-Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA.** 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

_____. **Lei 11.326, de 24 de julho de 2006**: Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Brasília: Presidência da República, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** DOU. 15.6.2012.

_____._____._ _____**Resolução 02 de 25 de junho de 2012:** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

_____._____._____. **Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

_____. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2013.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** 2. ed. Florianópolis: Letras contemporâneas, 1999.

BRUM, Maurício Marques; CAGNELUTTI, Camila Marchesan. Os indignados da Espanha: um olhar sobre a cobertura e as repercussões dos atos do Movimento 15-M no diário El País. **Revista Temática,** Paraíba, ano XI, n.01, ISBN 1807-8931, p. 75-86, jan. 2015. Disponível em: <www.periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/download/22681/12546>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CABRERA, Darlene Silveira. **A objetivação das diretrizes curriculares nacionais para educação ambiental na formação de professores:** um estudo de caso no curso de Pedagogia da FURG. 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 2016.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo**: identidade e políticas públicas – Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação Do Campo", 2002.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, Marília Andrade Torales. A formação de educadores ambientais e o papel do sistema educativo para a construção de sociedades sustentáveis. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental,** Rio Grande, v. 32, n. 2**,** ISSN 1517 1256, p. 266-282, 2015. Disponível em:

<https://www.seer.furg.br/remea/article/download/5543/3451>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CARRILO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular:** lugar de construção social coletiva**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARTEA, Pablo Ángel Meira; SANTIAGO, Miguel Padellas. **Proxecto fénix:** investigando y actuando en La educación ambiental gallega. Galícia: Centro Nacional de Educación Ambiental, 2010.

CASTRO, Luís Felipe Perdigão de. Agricultura familiar: perspectivas e desafios para o desenvolvimento rural sustentável. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá-PR, ano XVII, n. 192, ISSN 1519.6186, p. 142-154, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/33103>. Acesso em: 05 fev. 2018.

CENTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL – CENEAM. **Agenda Nacional de Educación Ambiental 2006**. NIPO 311-06-035-1, Depósito Legal: M-36896-2006. Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales (Ministerio de Medio Ambiente), 2006.

CIANDRINI, Fernanda. **A natureza do/no MST.** 2010. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande. 2010.

COIMBRA, Audrey de Souza; FERNANDES, Adriano de Amorim. Movimentos Sociais e Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental,** Rio Grande, v. 15**,** ISSN 1517 1256, p. 172-187, 2005. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/2920>. Acesso em: 28 jan. 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHORES RURAIS – CONTAG. Disponível em: <http://contag.org.br/indexdet.php?modulo=portal&acao=interna2&codpag=15&ap=1>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CONTI, Irio Luiz; PIES, Marcelino; CECCONELLO, Rene (orgs.). **Agricultura familiar:** caminhos e transições. Passo Fundo: IFIBE, 2006.

COOPERATIVA DE CRÉDITO COM INTERAÇÃO SOLIDÁRIA - CRESOL. **Institucional – Quem somos.** Disponível em: <http://www.cresol.com.br/site/conteudo.php?id=1>. Acesso em: 15 nov. 2016.

COUSIN, Cláudia da Silva. **Pertencer ao naveg@r, agir e narr@r:** a formação de educadores ambientais. 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 2010.

CRUZ, Ricardo Gautério; BIGLIARDI, Rossane Vinhas. Uma abordagem exploratória ao conteúdo epistemológico das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v.

29, p. 1-12, jul. - dez. 2012. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/remea/issue/view/392>. Acesso em: 07 dez. 2016.

CRUZ, Ricardo Gautério; BIGLIARDI, Rossane Vinhas; MINASI, Luis Fernando. Crise ambiental e crise do modo de produção: os limites sócio-metabólicos do capital. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 30, p. 102-119, jan. a jun. de 2013. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/remea/issue/view/408>. Acesso em: 25 mar. 2017.

DECLARAÇÃO DE TBILISI. Texto *online*. Disponível em: http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltbilisi.pdf. Acesso em 15 set. 2017.

DICKMANN, Ivo. **Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a Educação Socioambiental a partir da obra Pedagogia da Autonomia.** 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2010.

____; DICKMANN, Ivanio. **Primeiras palavras em Paulo Freire.** Passo Fundo: Battistel, 2008.

____. Pedagogia da (in)disciplina ambiental: desafios político-pedagógicos na formação de educadores ambientais no ensino superior. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, edição especial XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental**,** ISSN 1517 1256, p. 55-70, 2017. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/7142>. Acesso em: 28 jan. 2018.

____ [et al.]. **Pedagogia da memória**. Chapecó: Sinproeste, 2017.

____; CARNEIRO, Sonia Maria Marchiorato. Paulo Freire e a formação de educadores ambientais. **Revista COCAR**, Belém, v. 13, n. 25**,** ISSN 1517 1256, p. 278-306, jan/abril 2019. Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 12 fev. 2019.

DUARTE, Wander de Jesus Barboza. Um paralelo sobre a Educação Ambiental no Brasil e na Espanha. **Revista Educação Ambiental em ação,** Novo Hamburgo, ISSN 1678-0701, ano XVII, n, 64, jun.-ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigos.php?idsecao=1>. Acesso em: 19 fev. 2019.

ESTEBAN IBAÑEZ, Macarena. **Introducción a la Educación Ambiental en el ámbito internacional.** ISBN 84-95499-31-2, Sevilla-España: Macarena Esteban Ibañez, 2011.

____. Educación Ambiental. Evolución y desarrollo en el contexto reglado escolar español. **Revista Científica RUNAE**, Sevilla-España, ISSN 2550-6854, v. 1, n. 1, m. 1, p. 221-240, 2017. Disponível em: <http://runae.unae.edu.ec/revistas3/index.php/RUNAE/article/view/50>. Acesso em: 18 fev. 2019.

_____. La Educación Ambiental en Francia, Inglaterra y España. Una Perspectiva Comparada. **Revista Iberoamericana de Educación - OEI, Evaluación de políticas**

educativas: VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación, Huelva-España, ISBN 84-95089-52-1, p. 109-112, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=617588>. Acesso em: 26 mar. 2019.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA FAMILIAR DA REGIÃO SUL – FETRAF-SUL/CUT. **Projeto Político Pedagógico:** Terra Solidária. Florianópolis, SC: Agnus, 2001.

____. Resoluções do I Congresso da FETRAF-SUL/CUT. **Consolidando a organização, fortalecendo a agricultura familiar e alimentando o Brasil.** Chapecó, SC: [s.n.], 2004. Resolução digitada.

____. **Agricultura Familiar, Sociedade e Meio Ambiente:** Unidade III Terra Solidária. Chapecó, SC: [s.n.], 2006.

____. Tese do II Congresso FETRAF-SUL/CUT. **A ousadia na luta e na organização construindo um novo desenvolvimento.** Francisco Beltrão, PR: [s.n.], 2007a.

_____. **Consórcio Social da Juventude Rural:** Sementes na Terra. Módulos I e II. Chapecó, SC: [s.n.], 2007b.

_____. ____ _. Módulos III e IV. Chapecó, SC: [s.n.], 2007c.

_____. **Proposta de Tese do IV Congresso da FETRAF-SUL/CUT.** Chapecó, SC: texto digitado, 2013a.

____. **Propostas para o futuro da FETRAF na Região Sul.** Chapecó, SC: texto digitado, 2013b.

FERNANDES, Flávia Azevedo. **Um estudo de caso sobre o curso de Pedagogia da Terra da universidade Federal do Rio Grande do Norte.** 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, DF. 2009.

FERNÁNDEZ, Javier García; ORTEGA, Yolanda Sampedro. **Un viaje por la educación ambiental en España:** Una visita a algunas de las iniciativas: promovidas desde la administración general y autonómica tras la publicación del Libro Blanco. ISBN-10: 84-8014-673-7, ISBN-13: 978-84-8014-673-7, NIPO: 311-06-037-2, Depósito Legal: M.40.292-2006. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente – Organismo Autónomo Parques Nacionales, 2006.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Educação Popular e Educação Ambiental: @educador(a) ambiental popular numa perspectiva descolonizante. In: STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 232-246.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORIANI, Dimas. Diálogo de saberes. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (org.). **ENCONTROS e caminhos: formação de educadoras (ES) ambientais.** Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007, p. 105-116.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade:** e outros escritos. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____; NOGUEIRA, Adriano **Que fazer:** teoria e práticas em Educação Popular. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "Escola Sem Partido": imposição da mordaça aos educadores. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 11-13, jul. 2016, ISSN 23169303. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722/17673>. Acesso em: 6 fev. 2019.

GALIAZZI, Maria do Carmo. Prefácio. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental:** questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O Sentido da Escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20 - 29, mai/jun. de 1995. Disponível em:

<http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

GOETTERT, Jonas Dari. **Introdução à História do Movimento Sindical.** Programa de formação da CNTE: um novo conceito da atuação sindical. Eixo 1- Fascículo 4. 3. ed. Brasília: CNTE/ESFORCE, 2014.

GOHN, Maria da Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGS e terceiro setor. **Revistas Mediações**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11-40, jan/ jun. 2000.

_____. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 33-48.

_____. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo.** Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

GUANZIROLI, Carlos Henrique; BUAINAIN, Antonio Marcos; DI SABBATO, Alberto. Dez anos de evolução da Agricultura Familiar no Brasil: (1996 e 2006). **RESR**, São Paulo, v. 50, n 2, p. 351-370, 2012. Disponívelem: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032012000200009>. Acesso em: 05 fev. 2018.

GUERRA, Antônio Fernando Silveira; ORSI, Raquel Fabiani Mafra. Tendências, abordagens e caminhos trilhados no processo de formação continuada em Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental,** Rio Grande, v. especial**,** ISSN 1517 1256, p. 28-145, 2008. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3386>. Acesso em: 28 jan. 2018.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais.** 3. ed. Campinas, SP.: Papirus, 2004a.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores:** Saberes, identidade e profissão. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. **Censo Agropecuário 2006.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/agri_familiar_2006/familia_censoagro2006.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2016.

JACOBI, Pedro. Participação. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (org.). **ENCONTROS e caminhos: formação de educadoras (ES) ambientais.** Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007, p. 229-236.

KAMIMURA, Arlindo; OLIVEIRA, Aline de; BURANI, Geraldo. A agricultura familiar no Brasil: um retrato de desequilíbrio regional. **Interações,** Campo Grande, v. 11**,** n. 2, p. 217-223, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122010000200010>. Acesso em: 28 jan. 2018.

KARNOPP, Erica; OLIVEIRA, Victor da Silva. Agronegócio e agricultura familiar: reflexões sobre sistemas produtivos do espaço agrário brasileiro. **REDES – Rev. Des. Regional**, Santa Cruz do Sul-RS, v. 17, n. 2, p. 215-228, 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/2712>. Acesso em: 05 fev. 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Prefácio. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan. – mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-753X2014000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em:17 out. 2019.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN – LOE. Jefatura del Estado. Madrid, maio de 2006.

LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO – LOGSE. Madrid, 1990.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação Ambiental no Brasil:** Formação, identidades e desafios. Campinas: Papirus, 2011.

LLORENT BEDMAR, Vicente; ESTEBAN IBAÑEZ, Macarena. La Educación Ambiental en un contexto internacional. In: LLORENT BEDMAR, Vicente. **Aproximación a la educación comparada desde la praxis investigadora**. ISBN 84-921209-4-0. Sevilla-España: Kronos, 1999, p. 187-219.

LOPES, Polliana. O movimento Diretas Já e a cobertura da Mídia: o caso do jornal Zero Hora a partir da agenda-settiing. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação da Faculdade Cásper Líbero**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 01-16, jun. - dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comtempo/article/viewFile/7537/7210>. Acesso em: 22 mar. 2017.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Emancipação. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (org.). **ENCONTROS e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais.** Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007, p. 157-169.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental:** questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

____. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

____. **Sustentabilidade e educação:** um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012b.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (Org.). **Gestão pública do ambiente e Educação Ambiental:** caminhos e interfaces. São Carlos: RiMa editora, 2012c.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (Org.) [et al.]. **A questão ambiental no pensamento crítico:** natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier e CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente:** a Educação Ambiental em debate. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental crítica e movimento de justiça ambiental: perspectivas de aliança contra-hegemônica na construção de uma alternativa societária. In: MACHADO, Carlos Roberto da Silva; SANTOS, Caio Floriano dos (Orgs.) et al. **Conflitos Ambientais e Urbanos:** debates, lutas e desafios. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende (Orgs.). **Educação Ambiental:** dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e epistemologia crítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, jul.- dez. 2015, Rio Grande, v. 32, n. 2, E-ISSN 1517-1256, p. 159-175. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5536>. Acesso em: 12 jul. 2018.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, jul. 2016, Edição Especial, p. 68-82. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/5960>. Acesso em: 25 set. 2017.

MAGALHAES, Rubênia Pereira; CESTARI, Luiz Artur dos Santos. As condições que permitiram a emergência dos discursos ambientalistas no Brasil. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental,** Rio Grande, v. 32**,** ISSN 1517-1256, p. 95-112, 2015. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/5018>. Acesso em: 28 jan. 2018.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. **Educação Ambiental Crítica e formação de educadores.** Curitiba: Appris, 2015.

MARCOMIN, Fátima Elizabeti. Discutindo a formação em Educação Ambiental na Universidade: o debate e a reflexão continuam. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental,** Rio Grande, v. especial**,** ISSN 1517-1556, p. 172-187, 2010. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3402>. Acesso em: 28 jan. 2018.

MARTINS, Lígia Martins. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa.** Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MARX, Karl. **O capital.** Vol. 1, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MAYER, Michaela. Educación Ambiental: de la acción a la investigación. **Enseñanza de lãs Ciências**. Roma, Itália, v.16, n.2, p.217-231, 1998. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/.../21364>. Acesso em: 13 fev. 2019.

MEDEIROS, Leonilde Sérvodo de. **História dos movimentos sociais do campo.** Rio de Janeiro: FASE, 1989.

_____. **Trabalhadores rurais, agricultura familiar e organização sindical.** São Paulo: Perspectiva, 1997.

MENDES, Débora Mate; CONTE, Isaura Isabel; REIS, Marlo dos. Desafios e Perspectivas da Juventude da Agricultura Familiar. **Anais IV Encontro da Rede de Estudos Rurais.** Curitiba/PR. Rede de Estudos Rurais, 2010.

MENDES, Débora Mate; REIS, Marlo dos. Educação em Movimentos Sociais: Uma experiência da Juventude da Agricultura Familiar. **Anais VIII ANPED SUL**. Londrina/PR. VIII ANPED SUL, 2010.

MENDES, Débora Mate. **Sementes na Terra:** Educação, Juventude, Agricultura Familiar. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí. 2011.

MÉSZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINASI, Luís Fernando. **O projeto de pesquisa:** desenvolvimento, teoria e método. Documento preliminar de trabalho, para uso na disciplina de Metodologia de Pesquisa em Educação Ido Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, no primeiro semestre de 2012. Rio Grande: documento impresso, 2012.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - MDA. **Módulos Fiscais.** Disponível em: <http://www.brasilescola.com/matematica/medidas-agrarias.htm>. Acesso em: 16 nov. 2016.

MIRANDA, Edna Lopes; FIÚZA, Ana Louise Carvalho. Movimentos Sociais Rurais no Brasil: o estado da arte. **RESR**, Piracicaba-SP, vol. 55, n 01, p. 123-136, Jan. - Mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20032017000100123&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jul. 2017.

MITSUE, Morisaswa. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão popular, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MORALES, Angélica Góis Müller. A formação dos profissionais educadores ambientais e a universidade: trajetórias dos cursos de especialização no contexto brasileiro. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 185-199, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n34/11.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

MOTA, Junior Cesar. Formações continuadas em educação ambiental: características e limitações. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá-PR, n. 192, p. 59-68, 2017. Ano XVII. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/33046/19146>. Acesso em: 17 jul. 2017.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política:** uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NIEDERLE, Paulo André; FIALHO, Marco Antônio Verardi; CONTERATO, Marcelo Antônio. A pesquisa sobre agricultura familiar no Brasil – aprendizagens, esquecimentos e novidades. **RESR**, São Paulo, v. 52, supl. 1, p. 09-24, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032014000600001>. Acesso em: 05 fev. 2018.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; NUNES, João Batista Carvalho (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto. Ceará: EdUECE, 2011.

PALUDO, Conceição. Educação Popular e Educação do Campo: nexos e relações. In: STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 64-76.

PEREIRA, Vilmar Alves; CLARO, Lisiane Costa; MIRANDA, Sicero Agostinho (orgs.). **Horizontes da Educação Popular na perspectiva de Paulo Freire.** Passo Fundo: Méritos, 2018.

PICOLOTTO, Everton Lazzaretti. Reconhecimento da agricultura familiar e as disputas pela classe média rural. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá-PR, ano. XI, n. 128, p.

158-167, ISSN 1519.6186, 2012. Disponível em: <periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13559>. Acesso em: 05 fev. 2018.

____. Os atores da construção da categoria agricultura familiar no Brasil. **RESR**, São Paulo, v. 52, supl. 1, p. 63-84, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032014000600004>. Acesso em: 05 fev. 2018.

____; BRANDENBURG, Alfio. Uma grande oportunidade: sindicalismo e seus projetos de ecologização na agricultura familiar. **Ambiente & Sociedade,** São Paulo, v. 18**,** n. 3, ISSN 1809-4422, p. 1-18, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-753X2015000300002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 jan. 2018.

PODEWILS, Tamires Lopes. **A Educação Ambiental na formação dos licenciados em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.** 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 2014.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA. **Doutorado.** Disponível em: <https://educacaoambiental.furg.br/doutorado/teses.html>. Acesso em: 14 out.2019.

____. **Mestrado.** Disponível em: <https://educacaoambiental.furg.br/mestrado/disserta%C3%A7%C3%B5es.html>. Acesso em: 14 out.2019.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RELPH, Edward. Reflexões Sobre a Emergência, Aspectos e Essência de Lugar. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; OLZER, Werther e Oliveira, Livia de (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?**: geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 17-32.

RÖDER, Elisângela dos Santos Faustino; SILVA, Edna Lucia da. Agricultura familiar e as teses de doutorado no Brasil. **Transinformação,** Campinas, v. 25**,** n. 2, ISSN 2318-0889, p. 111-126, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010337862013000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 jan. 2018.

RODRIGUES, Almir Sandro. **A Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar:** um novo sindicalismo em construção. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba. 2004.

RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas. **Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária:** narrativas de professores formadores. 2016. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2016.

RODRIGUES, Domingos Benedetti. **Educação Ambiental, republicanismo e o paradigma do Estado de Direito do Ambiente.** 2016. 340 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí. 2016.

RODRIGUES, Jéssica do Nascimento; OLIVEIRA, Aline Lima; QUEIROZ, Edileuza Dias. Universidade e formação de educadores ambientais críticos. **Educação:** Teoria e Prática, Rio Claro, v. 23, n.42, p. 90-105, Jan. - Abr. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27724>. Acesso em: 17 jul. 2017.

ROMÃO, José Eustáquio; BENINCÁ, Inácio. Movimentos sociais e universidade popular: tensões e perspectivas nas relações entre comunidade e academia. **Revista Lusófona de Educação,** Campo Grande, v. 31**,** n. 31, p. 99-124, 2015. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5383>. Acesso em: 09 jun. 2016.

RUSCHEINSKY, Aloísio. Atores Socioambientais. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (org.). **ENCONTROS e caminhos:** formação de educadoras (ES) ambientais. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007, p. 21-34.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingues de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano I, n. I, jul. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SÁ, Laís Mourão. Pertencimento. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (org.). **ENCONTROS e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Las categorias de tiempo e historicidad en los actuales enfoques de la historiografía educativa em Brasil. In: CUCUZZA, Hector Ruben (Org.). **Historia de la educacion em debate.** Buenos Aires: Miño y Davila, 1996.

_____. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão popular, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SOUZA, Boaventura de Souza (Org.). **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boanventura de Souza; OLIVEIRA, João Marcos Veiga de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Entrevista com Boaventura de Souza Santos para ANPED/Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-12, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100400>. Acesso em: 24 nov. 2019.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, Rita Santanna dos. **Olhares a respeito da Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores.** 2015. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília – UNB, Brasília. 2015.

SALORT, Michelle Coelho. **O entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental:** para construir, compartilhar, pertencer. 2016. 304 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 2016.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Orgs.). **Educação ambiental:** pesquisa e desafio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (Orgs.). **Marxismo(s) e educação.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

SEVILLA, Eduardo Gusmán; MOLINA, Manoel González de. **A evolução do conceito de campesinato.** 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

SILVA, Marcos Rodrigues da; REICH, Leonida. **A FETRAF-SUL/CUT e o Novo Sindicalismo.** [S.l.]: AGNUS, [200-].

SILVA, Vilmar da. A agricultura familiar e o desenvolvimento rural no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá-PR, ano. XIII, n. 143, p. 70-78, ISSN 1519.6186, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/19848>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SILVEIRA, Clarisse Santiago; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 219-243, jul. – dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4008>. Acesso em: 3 mar.2017.

SOUTO, José Fernando Jr. **Práticas Assistenciais em Sindicatos do 'novo sindicalismo'**: a persistência da roda. 1999. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologias, IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira:** ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

SOUZA, Marcius Fabiani Barbosa de. **A participação das mulheres na elaboração da constituição de 1988**. Brasília: [s.n.], [s.d.].

STEDING, Adriana; CARNIATO, Irene. Educação Ambiental aliada à tecnologia da informação na agricultura familiar. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental,** Rio Grande, v. 34**,** n. 2, ISSN-1517 1256, p. 76-96, 2017. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/6968>. Acesso em: 28 jan. 2018.

STÊNICO, Joselaine Andréia de Godoy; PAES, Marcela Soares Polato. Paulo Freire e os movimentos sociais: uma análise da conjuntura brasileira. **Educación**, São Paulo, v. XXVI, n 50, p. 47-61, 2017, ISSN 1019-9403. Disponível em: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/download/16563/16905>. Acesso em: 12 jul. 2017.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TAVARES, Manuel. A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. **Revista Lusófona de Educação,** Campo Grande, v. 31**,** n. 31, p. 99-124, 2015. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4177>. Acesso em: 09 jun. 2016.

TEDESCO, João Carlos. **Terra, trabalho e família:** racionalidade produtiva e *ethos* camponês. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

____ (Org.). **Agricultura Familiar:** realidades e perspectivas. 3. ed. Passo Fundo: UPF, 2001.

TEODORO, António; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Movimentos sociais e educação de adultos na Ibero-América:** lutas e desafios. Brasília: Liber Livro, 2011.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TSÉ-TUNG, Mao. **Sobre a prática – sobre a contradição.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

TOZONI-REIS, Marilia Freitas de Campos. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **A questão ambiental no pensamento crítico:** natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

TREIN, Eunice Schilling. Educação Ambiental crítica: crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação**, ago. - dez. 2012, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 304-318. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1673>. Acesso em: 12 jul. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL – UERGS. **Lei nº 11.646, de 10 de julho de 2001.** Porto Alegre: [s.n.], 2001.

_____. **Convênio nº 009, de 28 de março de 2002.** Porto Alegre: [s.n.], 2002.

_____. **Decreto nº 43.240, de 15 de julho de 2004.** Porto Alegre: [s.n.], 2004.

_____. **Missão da UERGS**. Disponível em: <http://www.uergs.edu.br/index.php?action=conteudo&sub=63>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Sobre a UERGS – Dados Institucionais.** Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/sobre-a-uergs>. Acesso em: 23 mar. 2020.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Anos Iniciais do ensino Fundamental:** crianças, jovens e adultos. Porto Alegre: [s.n.], 2004.

UNIVERSIDADE PABLO DE OLAVIDE – UPO. **Máster Educación Ambiental.** Disponível em: <http://www.upo.es/postgrado/Master-Oficial-Educacion-Ambiental>. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. **Misión de la Universidad Pablo de Olavide.** Disponível em: <https://www.upo.es/portal/impe/web/contenido/99c84315-5665-11e2-bd3d-3fe5a96f4a88?channel=a3645af1-2f47-11de-b088-3fe5a96f4a88l>. Acesso em: 26 jan. 2019.

_____. **Um cento único.** Disponível em: <https://www.upo.es/portal/impe/web/contenido/f4bdd4a1-e461-11e5-b321-3fe5a96f4a88?channel=a3645af1-2f47-11de-b088-3fe5a96f4a88&idm=mi_7> . Acesso em: 26 jan. 2019.

_____. **Centros.** Disponível em: <https://www.upo.es/portal/impe/web/contenido/ffacb140-872a-11e2-9811-3fe5a96f4a88?channel=a3645af1-2f47-11de-b088-3fe5a96f4a88>. Acesso em: 26 jan. 2019.

_____. **El centros.** Disponível em: <https://www.upo.es/facultad-ciencias-sociales/es/>. Acesso em: 26 jan. 2019.

_____. **Misión e visón de la Facultad de Ciencias Sociales.** Disponível em: <https://www.upo.es/facultad-ciencias-sociales/es/calidad-estrategia-y-responsabilidad-social/politica-y-objetivos/mision-y-vision/>. Acesso em: 26 jan. 2019.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. Novas teorias dos movimentos sociais. Resenha. In: **Reseña de Libros y Revistas. Rev. hist. edu. Latino am**, Tunja – Boyacá, v. 15, p. 341 - 353, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382010000200015>. Acesso em: 12 jul. 2017.

VERDI, Márcio; PEREIRA, Graciane Regina. Esperançosos e amorosos, com rigorosidade metódica e escuta sensível, num sentimento de pertencimento ao mundo natureza e ao mundo cultura e frente aos desafios que se apresentam a formação de educadores ambientais. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental,** Rio Grande, v. 17**,** ISSN 1617-1256, p. 375-391, 2006. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3093>. Acesso em: 28 jan. 2018.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **A valorização da agricultura familiar e a reivindicação da ruralidade no Brasil** (in: Série Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente: a reconstrução da ruralidade e a relação sociedade/natureza). n. 2. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

____. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, João Carlos (Org.). **Agricultura Familiar:** realidades e perspectivas. Passo Fundo, RS: UPF, 2001.

ZANCANELLA, Yolanda. **Cursos superiores universitários:** formação de educadores do campo. 2011. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2011.

ANEXOS

ANEXO 1 – Projeto Político Pedagógico Institucional da UERGS

ANEXO 2 – Convênio UERGS – FETRAF-SUL/CUT

ANEXO 3 – Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UERGS

ANEXO 4 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa CEPAS/FURG

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Autorização para uso de informações prestadas via telefone ou correio eletrônico (representante do Fórum Sul dos Rurais da CUT / FETRAF-SUL/CUT, no convênio firmado entre UERGS – FETRAF-SUL/CUT)

APÊNDICE 2 – Autorização para uso de informações prestadas via telefone ou correio eletrônico (Coordenador de Gestão e Finanças da FETRAF-PR e Secretario Geral da FETRAF-SUL/CUT)

APÊNDICE 3 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

AUTORIZAÇÃO

Eu, ALCEMIR ANTÔNIO BAGNARA, representante do Fórum Sul dos Rurais da CUT / FETRAF-SUL/CUT, no convênio firmado entre UERGS – FETRAF-SUL/CUT, inscrito no CPF sob o nº 585.661.390-20 e no RG nº 6038666688, residente e domiciliado à Rua Raul de Miranda e Silva,244, Erechim – RS, autorizo a doutoranda Ionara Cristina Albani, matrícula 106451, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA, da Universidade Federal de Rio Grande-FURG, a utilizar as informações por mim prestadas, via telefone ou correio eletrônico, para realizar a sua pesquisa de doutorado.

Erechim – RS, 15 de julho de 2017



Alcemir Antônio Bagnara

AUTORIZAÇÃO

Eu, **DIEGO SIGMAR KOWALD**, Coordenador de Finanças e Gestão da FETRAF-PARANÁ e Secretário Geral da FETRAF-SUL/CUT, inscrito no CPF sob o nº 063.453.729-60 e no RG nº 9.517.614-3, residente e domiciliado à Linha Itaíba s/n, município de Marmeleiro, estado do Paraná, autorizo a doutoranda Ionara Cristina Albani, matrícula 106451, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA, da Universidade Federal de Rio Grande-FURG, a utilizar as informações por mim prestadas, via telefone ou correio eletrônico, para realizar a sua pesquisa de doutorado.

Marmeleiro-PR, 28 de Junho de 2017.



Diego Sigmar
Kowald

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é de sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÓES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: "**A Formação de Educadores nos Movimentos Sociais e a Educação Ambiental: a turma de Pedagogia do convênio UERGS – FETRAF- SUL/CUT".**

Pesquisadora Responsável: **Doutoranda Ionara Cristina Albani**.

Telefone para contato da pesquisadora: **(53) 981106083 ou (54) 999745715.**

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

A pesquisa busca responder: como a participação e o diálogo da FETRAF-SUL/CUT com a UERGS, que se materializou no convênio da turma de Pedagogia (2003-2007), potencializou a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora? O problema que orientará o desenvolvimento da pesquisa justifica-se pela história de vida e trajetória de formação da pesquisadora, tanto como educanda no curso de Pedagogia da UERGS, em uma oferta resultado do convênio com a FETRAF-SUL/CUT, quanto como militante. Na atuação como militante, destaca-se a experiência como educadora do Projeto CSJR e do Projeto Mulher e o período de cinco anos em que atuou como dirigente sindical da FETRAF-SUL/CUT, o que foi importante também para o início da construção da sua trajetória de pós-graduação, da qual fez parte a realização da pesquisa de mestrado. Para responder ao problema de pesquisa, traça, como objetivo geral, compreender como a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas Instituições de Ensino Superior podem potencializar a construção de uma

Educação Ambiental Crítica e Transformadora na formação de educadores. Os objetivos consistem-se em: compreender quais elementos contribuíram para que se estabelecesse o convênio entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS; analisar como a FETRAF-SUL/CUT influenciou no planejamento das práticas que constituíram a turma de Pedagogia, ofertada pelo convênio; identificar as formas de participação e diálogo estabelecidas entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS, que evidenciaram a presença da Educação Ambiental, a partir da perspectiva Crítica e Transformadora, na formação de educadores da turma conveniada; compreender como os educadores planejavam e desenvolviam suas práticas pedagógicas com a turma conveniada; analisar que práticas foram realizadas pelos educadores que evidenciaram a presença da Educação Ambiental na perspectiva Crítica e Transformadora. Na sua participação, você **responderá uma entrevista semi-estruturada, que será gravada e posteriormente transcrita e analisada. Após a transcrição, a entrevista será desgravada.** A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELOS(AS) PARTICIPANTES:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo " **A Formação de Educadores nos Movimentos Sociais e a Educação Ambiental: a turma de Pedagogia do convênio UERGS – FETRAF-SUL/CUT".**

Fui informado pela pesquisadora **Ionara Cristina Albani** dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo ( ) Não autorizo ( ) a publicação de eventuais fotografias que o pesquisador necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso especifico em sua dissertação. Autorizo ( ) Não autorizo ( ) a utilização, por parte do pesquisador, do material audiovisual produzido por mim, durante a atividade citada, no documentário que será desenvolvido a partir das imagens produzidas e que compõe a dissertação em questão.

Local e data:

Assinatura do sujeito ou responsável:

_____

Assinatura do pesquisador:

_____

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL - PPPI

PORTO ALEGRE, ABRIL DE 2012.

IDENTIFICAÇÃO

Instituição

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Endereço da Reitoria: Rua 7 de Setembro, 1156 – Centro.

CEP 90010-191 – Porto Alegre/RS Telefone: (51) 3288-9000

Reitoria

Reitor: Prof. Dr. Fernando Guaragna Martins

Vice-Reitora: Profª. Drª. Sita Mara Lopes Sant'Anna

Pró-Reitora de Ensino: Prof. Dr. Leonardo Alvim Beroldt da Silva

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Marc François Richter

Pró-Reitora de Extensão: Profª. Drª. Silvia Santin Bordin

Pró-Reitor de Administração: Prof. Dr. Maximiliano Segala

Direções Regionais

Campus Regional I - Prof. Dr. João Alifantes

Campus Regional II - Profª. Drª. Eliane Maria Kolchinski

Campus Regional III - Profª. Drª. Marta Martins Barbosa Prestes

Campus Regional IV - Profª. Drª. Arisa Araújo da Luz Campus

Regional V - Profª. Drª. Isabela Holtermann Lagreca Campus

Regional VI - Profª. Drª. Lúcia Silva e Silva Campus Regional

VII - Profª. Drª. Gabriela Silva Dias

SISTEMATIZAÇÃO DO DOCUMENTO

SUPLAN- Superintendência de Planejamento Benjamin Dias
Osório Filho – Pesquisador Institucional Eder Knast –
Coordenador da Área de Ciências Exatas Eduardo Pacheco –
Coordenador da Área de Ciências Humanas Martha Giudice
Narvaz – Coordenadora de Avaliação Institucional
Marcelo Christoff – Coordenador em Exercício Planejamento e Desenvolvimento Institucional
Sita Mara Lopes Sant' Anna – Superintendente de Planejamento

Equipe de Apoio:
Gustavo Alexandre Scheffer – Superintendência de Planejamento
Isis Gadenz de Agostinho - Superintendência de Planejamento
Vanessa Martins de Souza - Superintendência de Planejamento

CONSUN

Arisa Araújo da Luz
Carmen Lúcia Capra
Eliane Maria Kolchinski
Fernanda Vieira Pasqualetto
Fernando Guaragna Martins
Gabriela Silva Dias
Isabela Holtermann Lagreca
João Alifantes
José Horácio Gattiboni Hugo
Marques Chimenes Leonardo
Alvim Beroldt da Silva Luci
Annee Vargas Carneiro Lúcia
Silva e Silva Luciana Simas
Rodrigues
Luciano Andreatta Carvalho da
Costa Marc François Richter Margrit
Reni Krug
Marta Martins Barbosa Prestes
Martha Giudice Narvaz
Mastrângello Enívar Lanzanova
Maximiliano Segala
Pedro Henrique Muller Amorim
Raquel Rocha Lopes Silvia
Santin Bordin
Sita Mara Lopes Sant'Anna
Vilmar Antônio Boff

CONEPE

Arisa Araújo da Luz
Carla Cristina Horvath
Cavalcante Cesar Augusto Milani
Claudio Eduardo dos Santos Cruxen
Cristina Rolim Wolffenbüttel Eliane
Maria Kolchinski Fernanda Leal
Leães Fernando Guaragna Martins

Gabriela Silva Dias
Gilmar de Azevedo
Isabela Holtermann Lagreca
João Alifantes
José Antônio Kroeff Schmitz
Leonardo Alvim Beroldt da Silva
Lívia Fraticelli
Lúcia Silva e Silva
Luiz Alberto Silveira
Mairesse Marc François
Richter Marcos Pesce Pinto
Marta Martins Barbosa
Prestes Maximiliano Segala
Paulo Henrique Ott
Patrícia Marques dos
Santos Ranielly Boff
Scheffer Silvia Santin Bordin
Sita Mara Lopes Sant'Anna
Tais Pegoraro Scaglioni

> “Tenho insistido na idéia de que a Universidade pública é fundamental para a sociedade brasileira, não somente porque ela é depositária do melhor que produzimos no terreno das artes, da cultura e das ciências, mas sobretudo porque é lugar da diversidade cultural e da pluralidade ideológica, do debate e do diálogo que constroem sujeitos e coletividades, da crítica comprometida com a ética, que busca ser verdadeira e justa.
> Creio que o “novo” encontra-se precisamente nesta valorização da Universidade como *res publica* – como construção coletiva que atravessa governos e gerações. Se de fato é assim, cabe à Universidade pública a iniciativa de propor uma profunda reflexão sobre o destino da pesquisa e do ensino superior no País, reunindo em torno de si amplas forças sociais, econômicas e políticas. Empreender tal iniciativa, promover uma reflexão “pra valer” sobre o conjunto de suas atividades, envolver neste debate a comunidade universitária e a sociedade, parece-me ser esse o grande desafio da Universidade pública brasileira. Se enfrentarmos este desafio, nos libertaremos do “conjuntural” e a Universidade pública encontrará forças para se *refazer* como projeto social” (PANIZZI, 2002).

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO 5
2 PERFIL INSTITUCIONAL 6
2.1 MISSÃO 6
2.2 OBJETIVOS E METAS DA INSTITUIÇÃO 6
2.3 HISTÓRICO DE IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA INSTITUIÇÃO 6
2.4 CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE E VALORES INSTITUCIONAIS 10
3 ESTRUTURA DE GESTÃO 12
4 A INSTITUIÇÃO DIANTE DOS DESAFIOS DA ATUALIDADE 16
5 DESENVOLVIMENTO E INSERÇÃO REGIONAL 18
6 ÁREAS DE ATUAÇÃO ACADÊMICA 24
7 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 26
8 POLÍTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO 29
9 ENSINO DE GRADUAÇÃO 30
9.1 FORMAS DE INGRESSO DISCENTE – VESTIBULAR E SISU 32
9.2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL 33
9.3 POLÍTICAS DE INGRESSO**:** AÇÕES INCLUSIVAS E DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO 35
9.4 OS CURSOS DE GRADUAÇÃO, SEUS CURRÍCULOS E PROCESSOS DE REVISÃO 36
9.5 SISTEMA DE AVALIAÇÃO 38
9.7 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA 41
10 PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO 42
10.1 PROGRAMAS DE BOLSAS E FUNCIONAMENTO 43
10.2 EVENTOS E PRODUÇÃO CIENTÍFICA 45
11. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 46
11.1 POLÍTICA DE EXTENSÃO E SUA INTEGRAÇÃO COM A GRADUAÇÃO E PÓS GRADUAÇÃO. 48
11.2 AÇÕES E INFRAESTRUTURA 49
11.3 FINANCIAMENTO 49
11.4 PROGRAMAS DE EXTENSÃO 50
12 SISTEMA DE BIBLIOTECAS 50
12.1 ADEQUAÇÃO DO ACERVO 53
12.2 POLÍTICA DE ATUALIZAÇÃO DO ACERVO 53
12.3 INFORMATIZAÇÃO 54
13. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 55
14 ANEXOS 57

1 APRESENTAÇÃO

Um Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI traz em seu bojo sua matiz, apontada através da apresentação de seus princípios, filosofia, desejos e anseios institucionais.

Ao apresentar e informar aspectos da estrutura e do funcionamento da instituição busca, com base em sua missão e objetivos, as diretrizes para a compreensão das finalidades, do seu papel social, dos caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas.

É o lugar dos conceitos e delineamento de suas concepções. Retrata sua condição em seu tempo, mas sem perder de vista a sua projeção de futuro, representada a partir de sua trajetória e memória institucional constituída por eventos vividos, multifacetados, desafios enfrentados, adversidades, necessidades históricas e possibilidades do devir.

Um Projeto Político Pedagógico Institucional deve ser o fruto da reflexão de um coletivo que assume posicionamentos, que define e redefine o seu diferencial e os rumos institucionais. Por isso, todo o Projeto Pedagógico é um ato Político, como nos apontam Freire (1985) e Veiga (2004).

O PPPI da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, ora apresentado, é a expressão desse engajamento político: a tomada de decisão por um projeto educacional singular que ao expressar as múltiplas possibilidades da produção de conhecimentos produzidos pela humanidade, constitui a especificidade de uma Universidade Estadual, que com olhos no seu compromisso social, caracteriza-se pelo compromisso com a formação humana sólida e qualificada de diferentes profissionais inseridos nas regiões de nosso Estado.

2 PERFIL INSTITUCIONAL

2.1 MISSÃO

De acordo com o seu Estatuto (RIO GRANDE DO SUL, 2004), a UERGS tem por missão: “Promover o desenvolvimento regional sustentável, através da formação de recursos humanos qualificados, da geração e da difusão de conhecimentos e tecnologias capazes de contribuir para o crescimento econômico, social e cultural das diferentes regiões do Estado”.

2.2 OBJETIVOS E METAS DA INSTITUIÇÃO

Conforme Legislação Institucional vigente (RIO GRANDE DO SUL, 2001),

> A UERGS tem por objetivo: ministrar o ensino de graduação e pós-graduação [...]; oferecer cursos presenciais e não presenciais; promover cursos de extensão universitária; fornecer assessoria científica e tecnológica e desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes, enfatizando os aspectos ligados à formação humanística e à inovação, à transferência e à oferta de tecnologia, visando ao desenvolvimento regional sustentável, o aproveitamento de vocações e de estruturas culturais e produtivas locais.

2.3 HISTÓRICO DE IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA INSTITUIÇÃO

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul foi criada pelo Poder Público Estadual sob a forma de Fundação Pública de Direito Privado, através da Lei 11.646, de 10 de julho de 2001(RIO GRANDE DO SUL, 2001), regendo-se pelas normas próprias das fundações, da Legislação Federal referente às instituições de educação superior, especialmente, na Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996),e também pela legislação Estadual no que tange sua autonomia pedagógica, didática, científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, sendo a instituição responsável pela gestão das políticas de Estado para o ensino superior.

Essa decisão unânime na Assembléia Legislativa do Estado é fruto da mobilização de diferentes setores da sociedade gaúcha em prol da criação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Essa luta pela instauração de uma universidade pública no estado decorre dos anos 80, com mobilizações em muitas cidades gaúchas como Íjui, Caxias do Sul; entre órgãos representativos de professores, funcionários e alunos de instituições como Universidade de Passo Fundo – UPF, Universidade Católica de Pelotas –UCPEL, Universidade de Caxias do Sul – UCS, Universidade Regional da Campanha – URCAMP entre outras.

O movimento sindical também participou ativamente da concretização da Uergs, através, principalmente, das seguintes instituições: CPERS, SEMAPI, ANDES, SINDUERGS e SINPRO, dentre outros.

Constituída de fato e de direito na gestão do governo do Estado do ano 2001, a universidade contava com um grupo de profissionais que tinha um perfil ligado à Educação Popular, aos Movimentos Sociais, ao processo transformador da Educação. Estas características sempre diferenciaram a Universidade Estadual das demais instituições públicas de ensino superior do Estado.

No período de 2002 a 2010, a Uergs foi administrada por três reitorias *pró-tempore*, indicadas pelo governo do Estado, período esse em que se restringiu a continuidade do projeto original da universidade.

De seu início até 2006 o seu quadro docente e de apoio administrativo era contratado mediante processo de ingresso temporário. A lei 12.235 de 13 de janeiro de 2005 (RIO GRANDE DO SUL, 2005), estabeleceu o plano de empregos, funções e salários, criou os empregos permanentes e empregos e funções em comissão da universidade dimensionando o quadro docente em 300 professores e o de técnico administrativo de apoio em 248.

Em 21 de outubro de 2005 foi realizado o primeiro concurso público para o quadro de pessoal permanente. A partir de fevereiro de 2006, a universidade iniciou a contratação de 194 funcionários concursados. Em agosto de 2006 tiveram início os concursos para ingresso de professores permanentes, conforme autorização do Governador do Estado.

A contratação dos primeiros docentes do quadro permanente ocorreu apenas em fevereiro de 2007, após questionamento jurídico do Ministério Público Estadual em prol da substituição dos docentes temporários, totalizando 83 docentes até abril de 2007

O Conselho Superior Universitário (CONSUN) funcionou em caráter provisório até outubro de 2007, quando uma decisão judicial provocada pelo Sindicato de Professores (SINPRO) e Associação dos Docentes (ADUERGS) determinou a implantação do CONSUN estatutário, com o número legal de representantes docentes, técnicos e discentes.

O primeiro PDI da Uergs, com abrangência de 2006 a 2010, foi elaborado em meio à transição do quadro de pessoal temporário para permanente, com participação limitada da comunidade universitária. Com vistas à revisão deste PDI inicial, o primeiro CONSUN estatutário deliberou em 2008 pela constituição de uma Comissão de Representantes de docentes, discentes e técnicos dos sete campi regionais que trabalhou um ano com dificuldades operacionais devido à carência de recursos financeiros. O êxodo crescente do quadro de pessoal e, ainda, o avanço do processo político da eleição da primeira reitoria eleita. A proposta desta Comissão não foi finalizada. Desta forma, o PDI 2006-2010 inicial, elaborado com base nos preceitos legais da Universidade, orientou as ações da Universidade até 2011.

Em atendimento às Diretrizes da Federação Nacional, que propõe processos democráticos para escolha de dirigentes de instituições públicas de ensino e, conforme seu Regimento Geral, aprovado pelo Conselho Universitário - CONSUN em março de 2010, a Uergs realizou eleições internas para escolha de seu primeiro Reitor e Vice-Reitor da Universidade, em julho de 2010, conforme Edital (01/2010).

As Direções Regionais foram eleitas previamente (19/11/2009), por deliberação do CONSUN (Edital 01/2009). O Reitor foi designado pelo Governo do Estado a assumir a sua função em 05 de novembro de 2010. A designação da Vice-Reitora ocorreu em 16 de janeiro de 2011, e a dos Diretores Regionais, em dois momentos, 22 de fevereiro e 01 de abril de 2011.

Atualmente, a UERGS está especialmente comprometida com a formação humana, com foco na inclusão social e no desenvolvimento socioeconômico local e

regional e tem por objetivo ministrar o ensino de graduação e pós-graduação; oferecer cursos presenciais e não presenciais; promover cursos de extensão universitária; fornecer assessoria científica e tecnológica e desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes, enfatizando os aspectos ligados à formação humanística e à inovação, à transferência e à oferta de tecnologia, visando ao desenvolvimento regional sustentável, o aproveitamento de vocações e de estruturas culturais e produtivas locais conforme consta em seus documentos.

A UERGS, para cumprir sua missão institucional, deve estar solidamente baseada nas três áreas de conhecimento - Ciências Exatas e Engenharias, Ciências Humanas e Ciências da Vida e Meio Ambiente - para que possa estar capacitada visando ao desenvolvimento das complexas exigências do desenvolvimento regional do Estado.

No ano de 2012, a Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul por unanimidade aprovou a Lei n.º 13.968, de 12 de abril de 2012 (RIO GRANDE DO SUL, 2012), que institui o Plano de empregos, Funções e Salários, cria os empregos permanentes e os empregos e funções em comissão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, restringindo-a a contratação de até 600 docentes e 390 técnicos administrativos.

Na perspectiva dessa ampliação do quadro de pessoal permanente e visando constituir sua visão de futuro a universidade desencadeou um amplo processo de discussão para elaboração do Projeto Pedagógico Institucional - PPI e do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2012 -2016), mediante reuniões envolvendo os Fóruns de Áreas, Comissões Centrais e reuniões por Campus Regional, para que os Conselhos Consultivos Regionais e demais Conselhos e Colegiados, desde as Unidades, possam participar do processo de construção desse PPPI e PDI, conforme proposição de calendário que foi aprovado, primeiramente, pela 80ª sessão do CONSUN, realizada em 21 de fevereiro de 2011, sofrendo mais dois processos de prorrogação que se estenderam. Esse processo, aparentemente longo, representa o esforço e o estímulo institucional à participação e reflexão coletiva sobre a Universidade e o seu futuro.

Esses documentos, fundamentais para a orientação dos princípios, diretrizes, metas e ações futuras da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, constituir-se-ão como agentes propulsores e integradores de um projeto institucional e regional articulado, nas sete regiões de abrangência da UERGS.

2.4 CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE E VALORES INSTITUCIONAIS

Uma Universidade Pública como a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS precisa ser gestada em suas diferentes dimensões; é necessário um projeto que produza o reconhecimento de sua função social, para poder articular, indissociadamente Ensino/Pesquisa/Extensão voltada ao humano que a mesma propõe formar.

A Universidade, como *universitas,* desde as suas origens pressupõe o coletivo (ULLMANN, 1994) e a diversificação do humano em suas diferentes dimensões na multiplicidade dos espaços acadêmicos. Por isso, a Universidade é laica e plural: ela necessita dialogar com o conhecimento acumulado e produzido por este humano, em sua universalidade, contemplando suas diferentes relações com o mundo. A Universidade se constitui, então, neste *locus* da diversificação, da interlocução, de debates e de conflitos constituídos por múltiplas idéias que contém o conhecimento acumulado, mas principalmente, pela pluralidade dessas formas humanas de pensar, perceber e conhecer o mundo no qual faz sua participação.

Como Universidade, a UERGS precisa produzir um Ensino de graduação e pós-graduação com qualidade, bem como ações indissociadas nos campos da Pesquisa e Extensão, fundamentadas nos princípios éticos de uma instituição pública, com caráter inclusivo e com interesses na produção do conhecimento que atenda as necessidades da população presente em nosso Estado.

É preciso considerar, ainda que a UERGS é uma Universidade estendida em diferentes regiões do Rio Grande do Sul. Esta é a sua característica principal, e porque não dizer, essencial. Estar descentralizada a coloca numa condição bastante peculiar: a do conhecimento e do reconhecimento da realidade local e regional, a

qual está inserida para que possa efetivamente contribuir, tendo em vista este contexto. Por isso, para poder atuar, faz-se necessário conhecer e reconhecer: que comunidade é esta na qual se insere? Que realidade regional é esta, com a qual, enquanto Universidade pública deve contribuir enquanto compromisso social?

Assim, em seu projeto, a Universidade precisa intensamente apostar no Ensino, na Extensão, na Pós-Graduação e na Pesquisa, de forma integrada, mas também produzir um movimento de reflexão e crítica sobre a sua condição, definida por sua própria história, num movimento que se concretiza, principalmente, a partir dos anos 80[1], no Rio Grande do Sul.

Por isso, a importância de a Universidade constituir diferentes espaços, onde docentes, discentes, técnicos e comunidade possam atuar. Nesta perspectiva, então, passamos a compreender a necessidade da construção de um Plano de Desenvolvimento Institucional de Ação coletiva e que contemple as múltiplas necessidades propostas "pelo humano" da UERGS, sem perder de vista as abordagens do fazer Ensino/Pesquisa/Extensão, também com suas rotinas burocrático-administrativas, já que a prática na Universidade Pública necessita ser assumida em todas as suas dimensões: político-social, histórico-cultural e pedagógico-administrativa.

Essa perspectiva de construção necessita ser considerada a partir dos seus princípios e valores institucionais, a saber:

- Democracia e participação coletiva nas decisões;
- Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão;
- Formação humana integral;
- Respeito às diferenças e diversidades sócio-culturais; pluralidade de idéias e credos;
- Compromisso com a ética, cidadania e inclusão social;
- Foco no desenvolvimento regional sustentável a partir das demandas e necessidades locais e regionais.

---

1 A esse respeito, referendamos documento do Movimento Pró- Universidade Pública do Rio Grande do Sul, que realizou o Congresso Pró- Universidade Pública Estadual, realizado nos dias 15 e 16 de outubro de 1988, em Caxias do Sul e que debateu sobre *O perfil da UERGS.*

3 ESTRUTURA DE GESTÃO

Conforme a Lei de criação (RIO GRANDE DO SUL, 2001), Art. 4º a Universidade é “constituída de órgãos centrais, unidades universitárias e unidades complementares”. São órgãos centrais, o Conselho Superior da Universidade – CONSUN e a Reitoria.

O Conselho Superior, de acordo com o Art. 6º da mesma Lei, é “órgão de deliberação superior com competência normativa” e a Reitoria, de acordo com Art. 9º, é “órgão de direção superior de todas as atividades universitárias”.

O Estatuto prevê que a estrutura acadêmica e administrativa da Universidade compreende os órgãos de deliberação: o Conselho Superior - CONSUN e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONEPE; os órgãos executivos: a Reitoria, as Unidades Universitárias e as Unidades Complementares; além do órgão de fiscalização, o Conselho Curador.

As unidades universitárias, de acordo com o Art. 11 da Lei nº 11.646 (RIO GRANDE DO SUL, 2001) “serão integradas em campi universitários e possuirão estrutura administrativa própria que atenderá as peculiaridades de cada campus”.

Numa visão de futuro, segundo o mesmo artigo da referida Lei, parágrafo 1º, as unidades universitárias “serão Institutos, Faculdades ou Centros de Pesquisa e Ensino, todos de igual hierarquia” e as unidades complementares, de acordo com o parágrafo 2º, “serão criadas com finalidade específica” podendo ter “caráter permanente ou transitório” e poderão constituir-se como “institutos especiais, museus, centros de pesquisa avançada, incubadoras tecnológicas de inovação, cooperativas de consumo e produção” além de “outras formas previstas no Estatuto”.

Como Universidade multicampi, atualmente a UERGS distribui-se em 07 (sete) campi regionais, Campus Regional I, compreendendo as áreas de abrangência dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento – COREDES –, Metropolitano Delta do Jacuí, Vale do Rio dos Sinos, Litoral e Paranhana-Encosta da Serra; Campus Regional II, compreendendo as áreas de abrangência dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento – COREDES – Campos de Cima da Serra,

Hortênsias, Serra, Vale do Caí e Vale do Taquari; Campus Regional III, compreendendo as áreas de abrangência dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento – COREDES – Alto Jacuí, Alto da Serra do Botucaraí, Médio Alto Uruguai, Nordeste, Norte, Produção e Rio da Várzea; Campus Regional IV, compreendendo as áreas de abrangência dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento – COREDES – Celeiro, Fronteira Noroeste, Noroeste Colonial e Missões; Campus Regional V, compreendendo as áreas de abrangência dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento – COREDES – Central, Jacuí Centro, Vale do Jaguari e Vale do Rio Pardo; Campus Regional VI, compreendendo as áreas de abrangência dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento – COREDES – Fronteira Oeste e Campanha; Campus Regional VII, compreendendo as áreas de abrangência dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento – COREDES – Centro-Sul e Sul. A estrutura administrativa do Campus Regional é desenvolvida por uma Direção Regional, assessorada por um Conselho Consultivo Regional.

Essa estrutura multicampi e descentralizada em diferentes regiões do Estado congrega atividades voltadas ao Ensino, Pesquisa e Extensão, a partir da oferta de cursos de graduação, oferecidos em suas 23 unidades universitárias em funcionamento, localizadas em Alegrete, Bagé, Bento Gonçalves, Cachoeira do Sul, Caxias do Sul, Cidreira, Cruz Alta, Encantado, Erechim, Frederico Westphalen, Guaíba, Montenegro, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Sananduva, Santa cruz do Sul, Santana do Livramento, São Borja, São Francisco de Paula, São Luiz Gonzaga, Tapes, Três Passos e Vacaria, conforme figura 1.



Figura 1 – Campi Regionais e unidades universitárias da Uergs, 2012.

Do ponto de vista de sua gestão, essa estrutura preconiza um diferenciado processo democrático e de participação coletiva nas decisões na forma de conselhos, comissões de assessoramento e colegiados, desde as regiões.

Dentre os espaços democráticos consagrados no âmbito da universidade, cabe inicialmente destacarmos o Conselho Superior da Universidade e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Em ambos colegiados é garantida a participação de diferentes segmentos da comunidade universitária e, particularmente no Conselho Superior, participam as representações da sociedade civil bem como do

governo do Estado. Além dos referidos conselhos, também é identificável dentro do organograma da Uergs a existência de outros espaços participativos e democráticos. Neste sentido, destacamos a existência das comissões centrais, das pró-reitorias e superintendência de planejamento. Conforme regimento estas tem por função superintender, orientar, coordenar e fiscalizar as atividades administrativas, de ensino, de pesquisa e de extensão.

Contudo, a premissa da pluralidade participativa não se esgota no eixo central da universidade, pois a existência dos conselhos consultivos regionais nas sete regiões de abrangência da universidade, constituídos por representantes da comunidade universitária da Uergs, além das representações dos COREDES das Universidades ou Centros Universitários e de Associações, têm por compromisso assessorar as direções regionais e ampliam o espaço para participação.

Nas unidades universitárias há a existência dos colegiados de unidade e de cada um dos cursos ofertados. Esses colegiados têm por competência a deliberação das vontades e desejos da comunidade acadêmica local, frente às questões as questões acadêmicas e pedagógicas da unidade e de seus cursos. Além disso, há ainda as comissões de pesquisa e extensão que perfectibilizam o sistema, através da descentralização acadêmica no âmbito do Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade.

No futuro, tendo em vista qualificar as ações da direção regional, será necessário que haja um substituto para essa função, em caso de afastamento temporário ou impedimento do diretor. Além dos Conselhos Consultivos Regionais, que são órgãos de assessoramento da Direção Regional, poderá existir uma instância colegiada administrativa dos campi regionais que atuará como órgão colaborador nos encaminhamentos propostos pelas direções regionais e nas consultas à comunidade do campus regional.

4 A INSTITUIÇÃO DIANTE DOS DESAFIOS DA ATUALIDADE

Manter e consolidar a Universidade pública do Estado diante de um novo desenho de desenvolvimento e da nova configuração da educação superior no Rio Grande do Sul é um desafio a enfrentar.

As descontinuidades no campo das políticas públicas de governo voltadas para a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, relacionadas ao desconhecimento - falta de clareza de projeto e de compromisso com a função social da UERGS, a deixaram fragilizada em seus campos de atuação, com carências de investimentos, de pessoal e de infraestrutura física, como efeitos de planejamentos assimétricos e descontínuos.

Com os olhos nessa problemática e para transformá-la numa Universidade que cumpra o papel para a qual foi criada, com foco na formação humana promovendo o desenvolvimento regional sustentável do Estado do Rio Grande do Sul, através de uma formação humana sólida e integral, faz-se necessária a redefinição do seu Projeto Político Pedagógico e de Desenvolvimento Institucional, que, construídos coletivamente, resgatem alguns princípios essenciais de sua fundação, mas ao mesmo tempo, tenham a coragem de ousar mediante proposições de atividades de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação inovadoras e diferenciadas, com base nesses princípios.

Para tanto, além de um processo de acolhimento das demandas internas dos discentes, técnico-administrativos e docentes e das demandas externas, advindas de suas diferentes instâncias democráticas de participação, um dos mais importantes desafios da UERGS consiste em institucionalizá-la, efetivamente reorientando seus documentos básicos e a consolidando, com olhos em seu projeto pedagógico e curricular diferenciado.

Nessa perspectiva, faz-se necessário reforçar as atividades das três áreas do conhecimento da UERGS, que dialogarão, no Ensino de Graduação (Cursos de

bacharelado, tecnológicos e licenciaturas); Pós-Graduação (*lato* e *stricto-sensu*); na pesquisa básica e aplicada, bem como na Extensão.

A perspectiva de futuro é a da sua institucionalização e ampliação da qualidade da oferta dos serviços de ensino (graduação e pós-graduação lato e *stricto sensu*), da consolidação de sua infraestrutura física, mediante conquista de sedes próprias para as unidades, reitoria e biblioteca, ampliação de acervo bibliográfico e qualificação de laboratórios com vistas ao reconhecimento de sua Excelência Acadêmica.

Faz-se, portanto, necessário ampliar sua inserção regional através de uma formação humana capaz de integrar-se às cadeias e redes produtivas locais e regionais, promovendo o desenvolvimento social e econômico sustentável do Estado do Rio Grande do Sul.

A Universidade possui autonomia para pensar a sua estrutura, sua gestão e seu projeto político e pedagógico. Essa definição promovida com base em discussão coletiva, em planejamento com foco nas demandas e necessidades regionais, respeitando e considerando as cadeias e as redes de conhecimento e de produção local e regional, encaminharão à UERGS lançando-a de forma consciente e organizada, frente ao seu futuro.

As demandas poderão chegar às unidades universitárias e complementares, mediante diálogo a ser produzido e levantado através de instrumentos institucionais e metodologias participativas, instituídas junto às comunidades regionais. Essas demandas, refletidas por seus Conselhos Consultivos Regionais poderão definir, sob o olhar e deliberações do CONEPE e CONSUN, as futuras ofertas envolvendo projetos de cursos e pesquisas, a serem desenvolvidas pela instituição.

Nessa mesma perspectiva, a UERGS levantará necessidades, mediante estudos organizados e elaborados institucionalmente, com vistas ao reconhecimento das condições socioeconômicas, educacionais, culturais, ambientais e das redes produtivas locais e regionais a fim de conhecer, encontrar lacunas no campo da formação humana, fomentando proposições voltadas às necessidades das regiões.

Nessa articulação entre os serviços demandados e às necessidades levantadas por seus estudos, a Universidade deverá manter um constante processo

de avaliação do seu potencial de oferta, já que os currículos dos cursos precisarão atender prioritariamente às necessidades e as flexibilidades do processo de desenvolvimento do Estado.

5 DESENVOLVIMENTO E INSERÇÃO REGIONAL

As regiões de abrangência da UERGS possuem características singulares, o que faz com que, regionalmente, a Universidade apresente ofertas diferenciadas.

A Região I é composta por 55 municípios. Conforme dados do Senso de 2008 (IBGE, 2011), a região conta com 4.211.744 habitantes, sendo 3.816.154 habitantes em zona urbana e 111.941 em zona rural. Contribui com um PIB de R$ 89.311.216, (16.659 *per capita*).

Além de empresas da capital, a região tem a maior produção calçadista do país. Empresas como Celulose Rio Grandense e Thyssen Kupp Elevadores estão situadas no município de Guaíba, pertencente ao Corede Metropolitano Delta do Jacuí.

A média das taxas de analfabetismo entre os municípios da região é 3,92% e a expectativa de vida de 72,6 anos.

Além da UERGS em Porto alegre, Novo Hamburgo, Cidreira e Guaíba, as instituições públicas de Educação Superior com aulas presenciais presentes são UFRGS, UFCSPA, IFRS e Furg. Entre as privadas, as principais instituições são FACCAT, Unilassale, Uniritter, Unisinos, Ulbra, Feevale, IPA, Fapa, Fargs, e PUCRS.

Na região I, a Uergs oferta os Cursos de Graduação em Ciências Biológicas: ênfases Biologia Marinha e Costeira e, Gestão Ambiental Marinha e Costeira, Graduação em Engenharia de Sistemas Digitais, Graduação em Administração - Gestão Pública, Graduação em Administração - Sistemas e Serviço de Saúde, Graduação em Engenharia em Energia, Graduação em Engenharia em Energia e Desenvolvimento Sustentável, Licenciatura em Pedagogia e o Curso Superior de

Tecnologia em Automação Industrial que atualmente possuem, no total 671 alunos regularmente matriculados.

A região de abrangência do Campus Regional II é composta por 103 municípios e uma população de 1.595.539 habitantes (FEE, 2011). Os municípios em conjunto apresentam um PIB de R$ 35.601.099.000,00, sendo R$ 22.312,90 *per capita*.

A economia regional é diversificada, sendo destaques os setores moveleiro, de transportes, vestuário, metal mecânico, agropecuário e agroindustrial.

Segundo Rumos 2015 (RIO GRANDE DO SUL, 2005) a região da Serra, é responsável por 99% do VAB em processamento de uva e vinho do estado. Na região dos Campos de Cima da Serra e Hortênsias, o setor agrícola é baseado na fruticultura, sendo a maçã predominante e no setor agroindustrial destacam-se os setores de madeira, papel e celulose. Nessa região, além da fruticultura, destacam-se a produção de grãos e pecuária.

O Vale do Caí concentra em torno de 30% do processamento de carnes de aves e suínos do estado. Além dos produtos de origem animal, destaca-se a produção de frutas cítricas e morango, constituindo-se em maior produtor do estado.

Na região do COREDE do Vale do Taquari, 82% do Valor Adicionado é proveniente do setor agropecuário. Segundo levantamento de dados 50% do Produto Interno Bruto (PIB) provêm das indústrias, sendo 90% delas ligadas ao agronegócio. Na região predomina a agricultura familiar, com propriedades em média de 13 hectares, apresentando diversidade de atividades, sendo as principais, a avicultura, suinocultura e bovinocultura leiteira.

A média das taxas de analfabetismo entre os municípios da região é de 3,92% e a expectativa de vida, 72,60 anos.

Além das unidades universitárias da UERGS em Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Encantado, Montenegro, São Francisco de Paula e Vacaria, a única instituição pública de Educação Superior com aulas presenciais presente na região é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS. Entre as comunitárias e privadas, as principais instituições são Universidade de Caxias do Sul - UCS, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, Centro Universitário

UNIVATES, Faculdade de Tecnologia La Salle - FACSALLE, Faculdade da Serra Gaúcha - FSG, Faculdade Anglo Americano de Caxias do Sul - FAACS e Faculdade Fátima.

No Campus Regional II, a Uergs oferece os Cursos de Licenciatura: Pedagogia, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; os cursos tecnológicos, Tecnologia em Agroindústria, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Fruticultura, e Tecnologia em Agropecuária Integrada e de curso de bacharel, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, que atualmente possuem um total de 443 alunos regularmente matriculados.

O Campus Regional III é formado pelas Unidades Cruz Alta (Corede Alto Jacuí), Erechim, (Corede Norte), Frederico Westphalen (Corede Médio e Alto Uruguai) e Sananduva (Corede Nordeste), contemplando também os Coredes Alto da Serra do Botucaraí, Rio da Várzea e Produção, os quais não possuem Unidades da UERGS. Em suas Unidades, a UERGS oferta os Cursos de Licenciatura: Pedagogia, Superior de Tecnologia em Agroindústria, Bacharelado em Administração: Gestão Pública, Superior de Tecnologia em Fruticultura e Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, que atualmente contam com 325 alunos regularmente matriculados.

A Região III é composta por 144 municípios e conta com 1.269.533 habitantes, contribuindo com um PIB de R$ 21.772.310 (16.533 *per capta*). Os municípios da região destacam-se tanto na agricultura e pecuária quanto no setor industrial.

Na agricultura, dentre as principais lavouras estão o cultivo de trigo, soja e milho, com aproximadamente 2.506.826 ha de área plantada, sendo esta considerada a principal região produtora de grãos no Estado. Entre as frutíferas são produzidas em maior escala laranja, tangerina, uva, pêssego, caqui e figo, e em pequena escala abacate, banana, maçã, limão, mamão, noz, pêra e goiaba. Também é considerado relevante o cultivo da erva-mate. Na pecuária, apresenta uma produção importante em avicultura, suinocultura e bovinocultura, constituindo uma importante bacia leiteira, fortalecida pelos novos estabelecimentos de processamento de leite e derivados. Parte da Indústria está fortemente ligada à

atividade rural, com destaque para máquinas e equipamentos agrícolas e Agroindústrias de processamento de aves, suínos e leite. Apresenta também, de forma pontual, o desenvolvimento dos setores de metalurgia e metal-mecânico, extração e lapidação de pedras semi-preciosas, vinicultura, saúde, comércio e serviços.

A média das taxas de analfabetismo entre os municípios da região é 7,02% e a expectativa de vida de 71,86 anos.

Além da UERGS, as instituições públicas de Educação Superior com aulas presenciais na região são Cesnor-UFSM, IFRS, UFFS e IFSul. Entre as privadas, as principais instituições são UNICRUZ, URI, UPF, ULBRA e SENAC Passo Fundo."

A Região IV é composta por 77 municípios e conta com 759.591 habitantes, sendo 572.722 habitantes em zona urbana e 229.183 em zona rural. Contribui com um PIB de R$ 12.479.168 (16.005,75 *per capita*). Os municípios da região destacam-se na agricultura com lavouras de soja, trigo, milho, laranja, tangerina, uva, banana e erva-mate. Na pecuária, a criação de rebanhos bovinos, suínos e gado leiteiro completam o setor primário da região. Conta com diversos Distritos Industriais, destacando-se os dos municípios de Três Passos (setor moveleiro e indústrias do vestuário) e Santa Rosa (pólo metal-mecânico com fábricas da AGCO e JOHN DEERE). O setor terciário tem crescido fortemente nos últimos anos no qual o comércio varejista e o atacadista compõem a economia regional.

A média das taxas de analfabetismo entre os municípios da região é 5,92% e a expectativa de vida de 72,32 anos.

Além da UERGS em São Luiz Gonzaga e Três Passos, as instituições públicas de Educação Superior com aulas presenciais presentes na região são IFFARROUPILHA e UFFS. Entre as privadas, as principais instituições são UNIJUÍ, URI, CNEC/IESA, FAHOR, SETREM, Faculdade Batista Pioneira e Faculdade Rio Claro.

Na região IV, a Uergs oferta os Cursos de Pedagogia – Licenciatura, Superior de Tecnologia em Agroindústria, Superior de Tecnologia em Agropecuária Integrada e Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental que atualmente possuem 142 alunos regularmente matriculados. Para o Campus Regional IV, que possui duas unidades,

estão previstos até 2016, um total de 50 docentes. Na unidade em Três Passos, onde há previsão de oferta do curso de Agronomia, esta oferta está condicionada à disponibilidade de recursos físicos, financeiros e humanos. Também há no Campus Regional IV uma unidade da Fepagro, no município de Santa Rosa, que se encontra em processo de reestruturação e prevê a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, em forma de parceria total, inclusive com oferecimento e disponibilização de recursos financeiros, humanos e de infraestrutura por parte da Fepagro. Esta parceria cria a possibilidade de abertura de uma unidade complementar da Uergs no município. No primeiro semestre de 2012 foi criado o Fórum Permanente das IES Públicas da Região Noroeste do RS, para ações conjuntas pautadas na vocação e necessidades regionais.

A Região V é composta por 58 municípios e conta com 1.000.745 habitantes, sendo 826.478 habitantes em zona urbana e 174.267 em zona rural. Contribui com um PIB de R$ 15.975.027 (13528,75 *per capita*). Os municípios da região destacam-se na agricultura com lavouras de soja, milho, arroz e fumo. Além disso, a produção de frutas tem crescido fortemente, principalmente no município de Cachoeira do Sul, principalmente em relação à produção de nozes. Na pecuária, a criação de rebanhos bovinos, suínos, ovinos, equinos, bubalinos, caprinos e coelhos completam o setor primário da região. Na silvicultura destaca-se a produção de carvão vegetal. Indústrias de pequeno e médio porte, como beneficiamentos de produtos agrícolas, metalurgia, calçados, laticínios, madeira, móveis e cerâmica também se destacam na região.

A média das taxas de analfabetismo entre os municípios da região é 6,15% e a expectativa de vida de 71,7 anos.

Além da UERGS em Santa Cruz do Sul e Cachoeira do Sul, as instituições públicas de Educação Superior com aulas presenciais na região são IF FARROUPILHA e UFSM. Entre as privadas, as principais instituições são a UNISC, a ULBRA, a UNIFRA, a FADISMA e a Faculdade Dom Alberto.

Na região V, a Uergs oferta os Cursos de Superior de Tecnologia em Agroindústria, Superior de Tecnologia em Agropecuária Integrada, Superior de

Tecnologia em Horticultura e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia que atualmente possuem 101 alunos regularmente matriculados.

A Região VI é composta por 20 municípios e conta com 746.721 habitantes, sendo 641.107 habitantes em zona urbana e 105.614 em zona rural. Contribui com um PIB de R$ 10.627.525 (13.668 *per capita*). Os municípios da região destacam-se pela pecuária de bovinos e ovinos e pela agricultura na produção de arroz, soja, pêra, pêssego, uva, ameixa, melancia, morango, mamão e melão com destaque para a vitivinicultura.

A média das taxas de analfabetismo entre os municípios da região é 11,78% e a expectativa de vida de 71,21 anos.

Além da UERGS em Alegrete, Bagé, Santana do Livramento e São Borja, as instituições públicas de Educação Superior com aulas presenciais presentes na região são a UNIPAMPA e a IF Farroupilha. Entre as privadas, as principais instituições são a URCAMP e a PUCRS.

Na região VI, a Uergs oferta os Cursos de Pedagogia – Licenciatura, Superior de Tecnologia em Agroindústria, Superior de Tecnologia em Fruticultura e Superior de Tecnologia em Agropecuária Integrada que atualmente possuem 304 alunos regularmente matriculados.

A Região VII é composta por 39 municípios e conta com 1.096.343 habitantes, sendo 886.179 habitantes em zona urbana e 209.891 em zona rural. Contribui com um PIB de R$ 16.008.189, (11.854 *per capita*). A região se destaca pela produção de leite, cultura de pêssego, aspargo, lavouras de arroz, soja, milho, feijão, fumo e mandioca. Indústrias de transformação de aço do Grupo Gerdau, Refinaria de Petróleo Ipiranga, o porto concentrador de cargas do MERCOSUL e o turismo, movimentam a economia da região.

A média das taxas de analfabetismo entre os municípios da região é 9,84% e a expectativa de vida de 70,28 anos.

Além da UERGS em Tapes, as instituições públicas de Educação Superior presentes na região são a Unipampa, Ufpel, Furg e o IFSUL.

Na região VII, a Uergs oferta o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental que atualmente possui 64 alunos regularmente matriculados.

6 ÁREAS DE ATUAÇÃO ACADÊMICA

Os cursos oferecidos pela UERGS compreendem as três áreas: Ciências da Vida e do Meio Ambiente, Ciências Exatas e Engenharias e Ciências Humanas.

Na Área de Ciências da Vida e do Meio Ambiente a Universidade iniciou com o Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial objetivando formar profissionais capacitados ao planejamento do desenvolvimento rural sustentável e à gestão de unidades de produção agrícola e agroindustrial, dando origem posteriormente, ao curso de Administração: Administração Rural e Agroindustrial. A partir de 2003, foi dada ênfase na oferta de Cursos Superiores de tecnologia, com enfoque na produção, processamento e industrialização dos produtos de agropecuária. Atualmente, estão sendo oferecidos os Cursos Superiores de Tecnologia em Agroindústria, Horticultura, Fruticultura, Silvicultura, Agropecuária Integrada e Gestão Ambiental.

Desde sua criação, a UERGS tem firmado convênios com outras instituições de ensino para serem oferecidos cursos de graduação. Está em vigor o convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS para o Curso de Ciências Biológicas: ênfases Biologia Marinha e Costeira e em Gestão Ambiental Marinha e Costeira.

Na Área das Ciências Exatas e Engenharias, a UERGS tem se dedicado às áreas de Automação Industrial, Sistemas Digitais, Energia e Desenvolvimento Sustentável e Bioprocessos e Biotecnologia.

O curso de Engenharia em Bioprocessos e Biotecnologia é oferecido nas unidades de Bento Gonçalves, Novo Hamburgo, Santa Cruz do Sul e São Borja, esse último a ser oferecido em 2012. As três primeiras unidades universitárias estão inseridas em regiões com atuação na viticultura e indústria do couro e fumo.

Os cursos de Tecnologia em Automação Industrial e de Engenharia de Sistemas Digitais, oferecidos respectivamente, em Novo Hamburgo e Guaíba, têm como objetivo atender a crescente demanda de profissionais do setor industrial da

região da Serra e da Capital. A UERGS, além da formação superior de profissionais altamente qualificados para atender a demanda dessas regiões, também pode atuar na criação de núcleos e centros de pesquisa.

Na Área das Ciências Humanas tem sido dado ênfase aos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Administração de Sistemas e Serviços de Saúde desde a criação da UERGS, em 2002. Oferece ainda o Curso de Administração: Gestão Pública nas Unidades de Porto Alegre e Frederico Westphalen. A UERGS mantém os cursos de Pedagogia em Cidreira, São Francisco de Paula, Cruz Alta, São Luiz Gonzaga, Alegrete e Bagé e também, cursos de Licenciatura em Música, Teatro, Dança e Artes Visuais, em Montenegro, que inicialmente ocorriam mediante convenio com a Fundação de Artes da Cidade de Montenegro - FUNDARTE e, atualmente, através de cessão do espaço físico, de materiais de apoio e instrumentos musicais.

Foi oferecido em algumas unidades universitárias o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes - PEFPD para egressos de cursos tecnológicos e bacharelados da Instituição. Atualmente, em parceria com o Plano Nacional de Formação – PLANFOR- CAPES E MEC, o PEFPD vem sendo ofertado a docentes da rede pública das regiões de abrangência dos campi da UERGS visando qualificar o trabalho docente voltado ao ensino técnico-profissional. Atualmente, há em funcionamento uma turma de Formação Pedagógica na Unidade em Porto Alegre.

Além destas licenciaturas, o Conselho Universitário aprovou a criação do curso de Licenciatura em Filosofia, a ser implementado futuramente na Universidade. Em perspectiva semelhante, foi encaminhado ao Conselho Superior e encontra-se em apreciação por parte da Câmara de Ensino do CONEPE, a solicitação de criação do curso de Licenciatura em Letras.

Como consta no Art. 54 do Decreto n° 43.240 (RIO GRANDE DO SUL, 2004), que aprova o Estatuto definitivo da UERGS, está prevista a possibilidade de atuação da Universidade, no ensino a distância. Este estudo está sendo desenvolvido por uma comissão que está definindo critérios e um possível campo de atuação visando credenciamento junto ao MEC e ao Conselho Estadual de Educação para atuar na modalidade de Educação a Distância no ensino superior, especificamente na

graduação e pós-graduação, atentando ao estabelecido, no Decreto Federal n° 5.622 (BRASIL, 2005), art. 7˚, que define a necessidade de credenciamento das instituições, e pela Resolução do CEEd/RS n° 293 .

A modalidade de Educação a Distância emerge como um dos recursos possíveis a serem utilizados tendo em vista a democratização do acesso à educação de qualidade. Assim, a proposta educativa deve promover a exploração da relação das tecnologias com espaços de aprendizagem, tendo como interface a inclusão social.

Neste entendimento, trabalhar com EAD não se restringe a operar na lógica da transposição da relação existente na modalidade presencial para a modalidade a distância; trata-se da constituição de espaços virtuais de aprendizagem e ensino, com práticas pedagógicas específicas que compreendam as comunidades de aprendizagem como espaços essencialmente colaborativos que se nutrem, entre outros, pelas redes de conversação.

Dadas suas características específicas e considerando a demanda atual de qualificação social e profissional, a modalidade de Ensino a Distância é elemento diferenciador e fundamental para a expansão da Universidade.

7 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Conforme Dias Sobrinho (1999),

> A avaliação que pretende medir a produtividade através das quantidades de produtos ou a eficiência do ensino mediante testes objetivos não dá conta da riqueza e da complexidade das relações da vida universitária. Os seus procedimentos quantitativos são estáticos e não apreendem os movimentos relacionais e contraditórios da sociedade dessa instituição peculiar. Por outro lado, a avaliação democrática e participativa é portadora de uma teoria e de uma prática transformadora e de melhoria da qualidade do trabalho e dos processos educativos em seu conjunto. Mediante a orientação formativa e qualitativa e “através de um processo coletivo, da comunidade interna e membros externos, de análise e reflexão, a universidade se reconhece e revigora a institucionalização de seus princípios fundantes”.

Inserida no contexto da Avaliação das Instituições de Ensino Superior, a UERGS vem se preocupando em avaliar as atividades acadêmicas, administrativas e sua infra-estrutura.

A avaliação Interna da UERGS tem como objetivo oferecer transparência nas suas ações e resultados, propiciando, assim, o aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da Instituição como um todo, sendo uma forma de rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio-político da Instituição, promovendo um meio permanente de melhoria da qualidade e desempenho das atividades desenvolvidas.

Para dar prosseguimento ao processo de avaliação institucional da UERGS foi instituída a Comissão Própria de Avaliação (CPA), em atendimento ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pela Portaria nº 39/2005, publicada no Diário Oficial dia 02/08/2005, sendo essa CPA responsável pela elaboração do relatório anual de auto - avaliação da instituição.

O objetivo da Comissão Própria de Avaliação é o de instituir o processo de Avaliação Institucional como prática permanente e pressuposto de gestão no sentido de garantir padrões de desempenho esperados pela sociedade, conforme o estabelecido pelo SINAES.

O resultado de uma auto-avaliação deve ser consolidado por meio de recomendações, planos de ação, documentos e subsídios de orientação para a tomada de decisão de curto e médio prazo. A auto - avaliação deve ser vista sob a ótica de um processo de planejamento conjunto e colaborativo, considerando todas as variáveis relevantes para a otimização do processo pedagógico.

No quadro nacional de avaliação da educação superior brasileira, dentro do qual a UERGS está inserida, o foco central é contextualizar os processos globais, para valorizar as especificidades locais. Deste modo, para dar prosseguimento ao processo de avaliação institucional da UERGS, a CPA utiliza questionários que são enviados para os alunos, egressos, professores, funcionários e chefias dos diversos órgãos da Instituição, seguindo o que recomenda o Roteiro de Auto-Avaliação Institucional do SINAES/MEC.

No quadro 1 apresenta-se, conforme Relatório de Auto-avaliação Institucional produzido pela CPA em 2011, as dimensões e os objetivos de cada instrumento.

Quadro 1 - Dimensões e instrumentos da Auto-avaliação Institucional.

Dimensões de Avaliação	Instrumento
1. A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional	Módulo 1
2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisas, de monitoria e demais modalidades.	Módulo 2 Módulo 3 Módulo 4
3. A responsabilidade social da Instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.	Módulo 6
4. A comunicação com a sociedade.	Módulo 7
5. As políticas de pessoal, de carreira do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.	Módulo 5
6.Organização e gestão da Instituição, especialmente o funcionamento e a representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.	Módulo 8
7. Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.	Módulo 9
8. Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.	Módulo 10
9. Política de atendimento aos estudantes.	Módulo 12
10.Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.	Módulo 13

Fonte: Brasil, (2008).

Além dos instrumentos citados acima para as 10 dimensões do SINAES, toda a comunidade universitária, alunos, professores e técnico-administrativos respondem a questionários específicos, objetivando avaliar o curso em seus procedimentos administrativos e pedagógicos e a Instituição como um todo.

Para o futuro, além dos procedimentos de avaliação propostos pela CPA, a instituição estará desenvolvendo de forma sistêmica ferramentas que incorporem ao aperfeiçoamento regular, procedimentos administrativos e de gestão da estrutura universitária e suas atividades. Neste sentido, a revisão e proposição de novos indicadores aprofundarão a compreensão e qualificarão todos os serviços universitários.

8 POLÍTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

As políticas de ensino, pesquisa e extensão da UERGS necessitam levar em consideração características da comunidade universitária, que é composta por docentes, discentes e técnicos de apoio e administrativo, além das diferenciações e especificidades locais e regionais.

A seleção de candidatos para os cursos regulares de graduação da Universidade, conforme sua Lei de criação considera a condição sócio-econômica dos mesmos, ficando assegurado 50% das vagas para candidatos hipossuficientes economicamente e 10% para portadores de deficiência. As demais vagas são distribuídas conforme classificação dos candidatos sem distinção de renda ou especificidades.

O corpo técnico e de apoio administrativo é constituído mediante aprovação em concurso público, com lotação na Reitoria e nas unidades universitárias da UERGS. Este é composto por funcionários de nível fundamental, médio e superior e o de docentes, possui vagas para Auxiliar, com exigência mínima de graduação; Assistente, com exigência da titulação de Mestre; e Adjunto, com diploma de Doutor, de acordo com o Plano de Empregos, Funções e Salários, aprovado pela

Assembleia Legislativa do Estado em março de 2012 (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

A fim de melhor conhecer a comunidade universitária da UERGS e seus egressos, a universidade deverá desenvolver pesquisas e estudos que os caracterizem.

Sob as ofertas de cursos de graduação, Programas de pós-graduação, pesquisa e extensão, esses são levantados com base nas demandas e necessidades regionais, sendo apresentadas aos Conselhos Consultivos Regionais e encaminhadas à Reitoria para apreciação, e conduzidas ao CONEPE.

Dessa forma, é importante que os Conselhos Consultivos estejam plenamente cientes das características regionais para que, mediante diálogo e estudos regionais possam reafirmá-las, em acordo com as vocações regionais.

9 ENSINO DE GRADUAÇÃO

Os processos de gestão da graduação da UERGS são efetivados pela Pró-Reitoria de Ensino (Proens), que orienta, coordena e fiscaliza todas as atividades do ensino de graduação da Uergs, bem como a estrutura de apoio pedagógico às Unidades. Esse processo deve ocorrer mediante a escuta de sua Comissão Central e ouvida, a partir de proposições da Pró-Reitoria, as deliberações e normatizações por parte da Câmara de Ensino do CONEPE.

Fazem parte desta Pró-Reitoria o Departamento de Controle e Registro Acadêmico, que de um modo geral coordena ações de registro e controle da vida acadêmica dos estudantes da UERGS, a Coordenadoria de Supervisão de Área e a Coordenadoria de Qualificação Acadêmica, que coordena ações de apoio, inclusão e qualificação de docentes e discentes da instituição.

As ações de ensino da UERGS pautam-se nos princípios democráticos e de inclusão voltados à promoção da cidadania bem como na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de proporcionar aos acadêmicos a inserção e

comprometimento com as demandas locais e regionais, promovendo a melhoria da qualidade de vida em prol da coletividade.

Diante desses princípios, os cursos de graduação da Universidade vêm se consolidando por sua singularidade e ousadia, no sentido de implementarem novos projetos pedagógicos que vêm inovando formando profissionais, nas suas três áreas de conhecimento, capazes à absorção das novas e futuras demandas da sociedade gaúcha.

Os princípios pedagógicos que regem o ensino de graduação da UERGS visam a:

- Indissocialibilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Flexibilidade curricular, com vistas às demandas locais e regionais;
- Contextualização e interdisciplinaridade no decorrer dos processos pedagógicos desenvolvidos;
- Articulação entre teoria, prática e pesquisa.

Quanto aos princípios da constituição curricular e o perfil do egresso, a UERGS visa o desenvolvimento das seguintes competências:

- Sólida formação acadêmica e comprometimento com a ética e princípios democráticos;
- Responsabilidade e comprometimento dos egressos com o contexto local e regional mediante o compromisso ético, social, ambiental e cidadão;
- Espírito investigativo e crítico;
- Capacidade para aprender a aprender (formação continuada).

Em consonância com o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) e com as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, os projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação da UERGS contêm os seguintes elementos, a saber:

- Concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação as suas inserções institucionais, política, geográfica e social;
- Condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- Cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- Formas de realização da interdisciplinaridade;

- Modos da integração entre teoria e prática incluídas nas ementas;
- Formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- Modos da Integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- Incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- Concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização;
- Concepção e composição das atividades complementares; e, inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

9.1 FORMAS DE INGRESSO DISCENTE – VESTIBULAR E SISU

O processo de ingresso do aluno inicia com o Concurso Vestibular ou Sistema de Seleção Unificada- Sisu, mediante definição do CONEPE e CONSUN[2]. Para os ingressantes a Universidade tem a preocupação de oferecer monitorias e formação continuada em ciências básicas.

Outro processo que pode auxiliar o estudante a sua organização é a formação em Educação a Distância (EAD), que é oferecida a estudantes, professores e funcionários da Universidade.

Uma vez por ano a UERGS viabilizará Edital de ingresso e reingresso via mobilidade acadêmica: transferência interna, ingresso de diplomado e transferência externa. Para o futuro, deverá estabelecer uma forma definida de ingresso anual, a fim de estabelecer uma identidade e tradição de ingresso na Universidade.

---

2 Há também ingresso mediante Editais de Mobilidade Acadêmica e possibilidades de Convênios.

9.2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A seleção de candidatos para os cursos regulares de graduação da Universidade, conforme sua Lei de criação considera a condição sócio-econômica dos mesmos, ficando assegurado 50% das vagas para candidatos hipossuficientes economicamente e 10% para portadores de deficiência. Tendo em vista que a UERGS tem atualmente sua estrutura organizada em 23 unidades universitárias, procura levar o ensino, a pesquisa e a extensão aos municípios cujo acesso é dificultado pela distância dos grandes centros. Nas Regiões de atuação da UERGS existem milhares de jovens aptos a ingressar no ensino superior, mas mesmo a IES sendo pública, esses, por vezes, não conseguem permanecer devido à carência de condições de atendimento das necessidades básicas de alimentação, moradia e transporte.

Nesse sentido, a Universidade busca dotação orçamentária compatível com essas necessidades, para que, com o próprio orçamento, consiga atender parte considerável dessa demanda. Além disso, procura manter-se aberta a diferentes possibilidades e oportunidades que visem apoiar seus acadêmicos e acadêmicas ao ingresso e permanência nos cursos.

Nessa perspectiva, ingressou no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAEST), tendo em vista o fato de este se constituir numa nova oportunidade de permanência dos estudantes na Universidade, com a garantia de conclusão de seus cursos, possibilitando aos mesmos uma dedicação em tempo integral.

Atualmente, são oferecidas bolsas de incentivo à docência mediante o Programa Nacional do PIBID e a partir de 2012 propõe reserva orçamentária para bolsas de monitoria e ensino. Além disso, a UERGS tem legalizado o sistema de monitoria voluntária, além de cotas diversas de bolsas de Iniciação Científica, Ações Afirmativas, entre outras.

Visando qualificar o atendimento da comunidade universitária, em sua estrutura, a Universidade conta a Coordenadoria de Qualificação Acadêmica e vinculada a esta, o Núcleo de Atendimento ao Discente (NAD). Essa Coordenadoria

tem seus objetivos expressos nos artigos 187 e 188 do Regimento Geral da Universidade (UERGS, 2010):

I- Aplicar política de qualificação dos docentes no âmbito da universidade;

II- Estimular produção de conhecimento sobre pedagogia universitária com a finalidade de desenvolver um programa de educação pedagógica aos docentes da UERGS;

III- Propor e aplicar políticas de atendimento aos discentes no que tange à apoio pedagógico, psicopedagógico e financeiro;

IV- Desenvolver programas de bolsas e de assistência a portadores de necessidades especiais.

Seguindo estes objetivos, desenvolve atividades que visam a comunicação interna; visitas às unidades, o acompanhamento, o atendimento ao discente e o desenvolvimento de oficinas e pesquisas que buscam a qualificação do corpo docente, técnico e de apoio-administrativo e discentes da UERGS buscando sensibilizá-los à inclusão, além de conhecer suas demandas e necessidades.

Buscando ampliar o diálogo interno, está estabelecendo outros canais de comunicação como o blog nadproens-uergs.blogspot.com; o gabinete virtual, que é um espaço destinado, preferencialmente, a professores que desejam ter seus materiais didáticos armazenados em um ambiente virtual; e a criação de email do núcleo nucleo-discente@uergs.edu.br para encaminhamento de endereços, oportunidades de estágios, empregos e, principalmente como canal de comunicação com os alunos de todas as Unidades de Ensino da Universidade.

Do ponto de vista da acessibilidade e de apoio pedagógico vem acompanhando discentes com necessidades educacionais especiais realizando visitas para assessoramento individual e coletivo, nas unidades universitárias. Além disso, estabelece diálogo com familiares buscando uma ação mais integral para qualificar o atendimento.

No futuro, com a vinda de novos profissionais, a UERGS implementará Programa específico de apoio, acompanhamento e assistência estudantil e,

conforme previsto no Plano de Empregos, Cargos e Salários pretende instituir, em sua estrutura organizacional, uma nova Pró-Reitoria que poderá ter como objeto, o cuidado com a Gestão de Pessoas e nessa perspectiva, a Assistência Estudantil.

9.3 POLÍTICAS DE INGRESSO: AÇÕES INCLUSIVAS E DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO

A UERGS, comprometida com o desenvolvimento de políticas afirmativas, no sentido de contribuir com o acesso à educação superior pela oferta pública de um ensino de qualidade, o Decreto nº 43.240 (RIO GRANDE DO SUL, 2004), garante em seu Art. 56: “Na seleção de candidatos para cursos regulares de graduação será considerada também a condição sócio-econômica do candidato, ficando assegurada 50% das vagas aos candidatos que comprovem a condição de hipossuficiência econômica, observado o desempenho mínimo requerido pelo processo seletivo”.

Para preenchimento das vagas, são realizadas tantas chamadas quantas forem necessárias, até que tenha sido transcorrido o limite de 25% do semestre letivo.

No processo seletivo para ingresso em 2011 foi considerado economicamente hipossuficiente, o candidato que comprovou renda anual por grupo familiar inferior a R$ 16.473,42 (dezesseis mil, quatrocentos e setenta e três reais e quarenta e dois centavos), valor estabelecido pela Receita Federal para apresentação obrigatória da Declaração de Ajuste Anual no Exercício de 2009. Os candidatos economicamente hipossuficientes participam da seleção em igualdade de condições com os demais candidatos no que se refere ao conteúdo das provas, à avaliação, aos critérios de aprovação e de exclusão, ao horário e local de aplicação das provas e à pontuação mínima exigida em cada prova. Não ocorrendo aprovação de candidatos economicamente hipossuficientes, as vagas em aberto a eles reservadas são preenchidas por candidatos sem reserva de vagas.

9.4 OS CURSOS DE GRADUAÇÃO, SEUS CURRÍCULOS E PROCESSOS DE REVISÃO

Segundo Santomé, (1994, p. 139),

> O mundo atual necessita de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para fazer frente a uma sociedade na qual a palavra “mudança”
> é um dos vocábulos mais frequentes e em que o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade.

Os cursos de graduação (licenciaturas, tecnológicos e bacharelados) da UERGS são regidos pelas leis e normas estadual, federal e autorizados pelo Conselho Estadual de Educação.

As proposições de curso são efetivadas pelos colegiados de curso e propostas à Proens que as envia à Câmara do Conepe, para apreciação e futura aprovação.

O currículo e a organização didático-pedagógica dos cursos estão de acordo com as diretrizes curriculares e a instituição tem feito estudos e análises para garantir a devida adequação dos cursos às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), à realidade institucional e às demandas contextuais, o que não refuta a necessidade de revisão constante dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC’s)[3]. O currículo e a organização didático-pedagógica dos cursos (metodologias, planos de ensino e de aprendizagem e avaliação da aprendizagem) estão de acordo com as inovações existentes na área. Na elaboração dos PPC’s devem ser consideradas as inovações, como trabalhos/práticas interdisciplinares, práticas externas a sala de aula, seminários integradores por semestre letivo e articulação em atividades de extensão, entre outras.

As práticas pedagógicas utilizadas apresentam relação entre a transmissão de informações e a utilização de processos participativos de construção do conhecimento, procurando estabelecer espaços de interação acadêmica com a comunidade, bem como, com o campo de atuação dos acadêmicos, por meio de observações, monitorias e projetos.

---

3 A reorientação curricular ocorrerá mediante participação dos docentes que atuam no referido curso.

Existe pertinência dos currículos (concepção e prática) com as demandas sociais (científicas, econômicas, culturais e artísticas). Os currículos dos cursos procuram aproximações e entrelaces com as demandas sociais, bem como da própria comunidade em que os cursos estão inseridos.

A implementação do Núcleo de Pedagogia Universitária previsto no RGU dará conta da demanda de formação continuada aos docentes da Universidade, o que viabilizará a ocorrência de prática interdisciplinares e adequadas às realidades dos estudantes que ingressam e frequentam a UERGS. A pedagogia universitária é o campo pelo qual diferentes Universidades têm encontrado formas de qualificar seus docentes, valorizar as diretrizes institucionais, possibilitar linhas de pesquisa na área e delimitar os rumos teórico-metodológicos dos cursos, sempre em consonância com o PDI e PPI da Instituição (LEITE, 1999)**.** Além disso, é uma forte vertente para trabalhar e buscar a melhoria das condições de ensino e de aprendizagem.

A PROENS tem estimulado a revisão de curso e, por competência das coordenações de área da Superintendência de Planejamento, essas revisões se intensificarão.

Dentro do contexto institucional, a revisão curricular deve ocorrer para atender as demandas que surgem, no entanto, reforça-se a necessidade de uma normatização mediante Resolução para esse fim, estabelecendo a devida periodicidade para a sua revisão. Nessa perspectiva, os mecanismos claros e definidos para a atualização curricular serão estabelecidos por Resolução.

Os responsáveis pelo processo de atualização curricular são os Coordenadores de Área em parceria com os Coordenadores de Curso e demais professores que atuam nos cursos.

Dentro das expectativas e da realidade institucional, tem sido feito um trabalho para que os currículos respondam positivamente às necessidades e demandas do perfil desejado aos egressos dos cursos.

Para discutir o(s) currículo(s) do(s) curso(s) são realizadas reuniões sob a coordenação de cada área, mas, conforme previsto, em 2012, esta discussão será tratada amplamente a partir das definições dos Fóruns de Áreas e Colegiados de Cursos.

A Universidade está em processo de construção e, portanto, os currículos estão em discussão, em comissões designadas por portaria pelo dirigente da Instituição e pelas Coordenações de Área.

9.5 SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Partindo da concepção de avaliação que, para além de ser instrumento de classificação, constitui-se num processo inerente e subsidiador do planejamento para a qualidade do ensinar, do aprender e do agir crítico, a avaliação reflexiva e dialógica dar-se-á pelo acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos, com critérios e instrumentos bem delimitados. Este entendimento deverá servir de esteira, para as diferentes fases da avaliação.

A partir dos dispositivos legais, a avaliação colocada pela Universidade ocorre com base nas seguintes orientações:

- Sistema de avaliação constituído por conceitos que correspondem ao percentual de alcance dos objetivos definidos no plano/projeto de curso e de ensino de cada disciplina, o que ocorre por meio de, pelo menos, três avaliações.

- Resultado global do processo de avaliação expresso por meio de um conceito global ao término de cada disciplina.

Os conceitos a serem utilizados como resultados da avaliação dos alunos conforme o Regimento Geral da Universidade (UERGS, 2010) são os seguintes:

- “A”, para os alunos que atingirem percentual igual ou superior a 90%, dos objetivos definidos no plano de disciplina;

- “B”, para os alunos que atingirem percentual igual ou superior a 75%, e inferior a 90%, dos objetivos definidos no plano de disciplina;

- “C”, para os alunos que atingirem percentual igual ou superior a 60%, e inferior a 75%, dos objetivos definidos no plano de disciplina;

- “D”, para os alunos que atingirem percentual inferior a 60%, dos objetivos definidos no plano de disciplina;

- “E”, para os alunos que, ao fim do semestre, obtiverem freqüência inferior a 75%.

São considerados aprovados os acadêmicos e acadêmicas que atingirem os conceitos finais “A”, “B” ou “C”, e, reprovados, aqueles que obtém conceitos finais “D” ou “E”. Esse último será a expressão de conceito referente à infrequência do (a) estudante.

Pelo entendimento de que a avaliação necessita ocorrer de forma constante e processual, conforme propõe a LDB (BRASIL, 1996), orienta-se o registro de, pelo menos, três momentos desse processo.

Nessa perspectiva, é recomendável que a cada avaliação não bem sucedida por parte do estudante possa ser recuperada e que ao término, cada disciplina planeje e registre ao menos um instrumento de recuperação aos alunos que não obtém conceitos compatíveis para sua aprovação, desde que este obtenha frequência mínima de 75% na disciplina, conforme a Lei vigente.

Os instrumentos e os critérios de avaliação se constituem em elementos presentes nos Planos de Ensino de todos os componentes curriculares e são apresentados previamente aos acadêmicos no início do semestre.

São previstas avaliações finais da disciplina envolvendo toda a turma, procurando corrigir as falhas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Os discentes avaliam semestralmente o desempenho dos docentes da Unidade e atestam se os objetivos dos planos de ensino foram efetivamente atingidos. Esta avaliação é feita pela aplicação de instrumento de avaliação da Comissão Própria de Avaliação. São realizadas reuniões pedagógicas nas quais os professores analisam o desenvolvimento dos seus planos de estudos, rendimentos dos acadêmicos e necessidades de adequação.

A incorporação de novas tecnologias e metodologias no processo de ensino-aprendizagem ainda está a cargo de cada professor. Esses devem procurar debater essas questões nas reuniões de professores, para que a troca de ideias possa contribuir na evolução desse processo. Na Instituição existem mecanismos para a difusão e capacitação dos professores em Ensino à Distância, através de cursos.

Não tem sido desenvolvidos indicadores para medir os resultados obtidos pelos estudantes, o que deverá ser corrigido no futuro, ficando assim, a cargo dos professores a averiguação do desempenho geral em suas disciplinas. Indicadores

extra-classe ainda não foram desenvolvidos nas Unidades da UERGS, com exceção de seleções de estudantes que são realizadas para estágios, monitorias e bolsas. Como indicadores a UERGS utiliza os resultados do ENADE e da avaliação institucional.

A CPA possui instrumentos próprios de avaliação docente e da gestão da UERGS. A referida Comissão buscará estratégias para dar visibilidade aos resultados dessa avaliação.

9.6 CONTROLE DOS REGISTROS ACADÊMICOS

A Coordenadoria de Controle e Registros é o responsável pelo controle, acompanhamento e organização da vida acadêmica dos estudantes da Universidade.

Estão regulamentados os direitos acadêmicos como perda de vínculo, tempo para integralização curricular, trancamentos, freqüência mínima, conceitos de aproveitamento, exames entre outros. Constam no Calendário Acadêmico, publicado no site da UERGS, os prazos para as solicitações dos discentes, como período de matrículas, trancamentos, solicitação de aproveitamentos, entre outros. É necessário que haja mais normas escritas sobre deveres e direitos dos acadêmicos, como por exemplo: oferecimento de componente curricular a acadêmico que reprovou; oferecimento de pendência de componente curricular na Unidade de ingresso do acadêmico até este obter a aprovação ou não.

A oferta de disciplinas contempla as condições acadêmicas de ordem de matrícula dos estudantes. São observados os currículos e as grades curriculares dos cursos para ser feita a programação de cada semestre. Os pré-requisitos são considerados assim como a necessidade de oferecer disciplinas pendentes, que alguns estudantes não puderam cursar ou que foram reprovados.

Os mecanismos que permitam comprovar se foram alcançados os objetivos dos planos de estudos são as avaliações realizadas nos componentes curriculares, a avaliação institucional e de curso e a participação dos alunos no ENADE.

Geralmente, são realizadas avaliações finais da disciplina envolvendo toda a turma, e procurando corrigir as falhas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

9.7 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação, através dos processos de aprendizagem e de ensino, envolve a construção constante de informações e conhecimentos. No caso da educação a distância, esta interação ocorre entre pessoas separadas geograficamente e que necessitam, portanto, de recursos tecnológicos que apoiem a comunicação.

No caso da UERGS, esta separação é consequência da própria estrutura da Universidade, distribuída em diferentes regiões do Estado. Para superar as distâncias e propiciar a integração, a Universidade previu a conexão em rede de todas as Unidades e da Reitoria e o apoio de diversos softwares. A universidade, desde o seu início, tem trabalhado com a educação a distância, tendo adotado, inicialmente, o ambiente Teleduc, desenvolvido pelo Núcleo de Informática na Educação da Unicamp.

Atualmente, utiliza-se também o Moodle – Ambiente de Aprendizagem e Modular Orientado a Objetos, um software para gestão de aprendizagem e trabalho colaborativo, que permite a realização de disciplinas na modalidade a distância, semipresencial ou como apoio ao presencial.

A UERGS também faz parte da Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância – REGESD, composta por oito universidades gaúchas no âmbito do programa Pró-Licenciatura, que oferece cursos de licenciatura gratuitos a distância. Através desta experiência, a instituição tem reforçado sua vocação para a educação a distância, conforme já destacou sua lei de criação.

A Equipe de Educação a Distância coordena as atividades de formação dos alunos, professores e funcionários, bem como assessora os professores, alunos e funcionários na utilização desses recursos como apoio às atividades educacionais e administrativas. Com o intuito de respaldar as ações em educação à distância na universidade, há um colegiado envolvendo as pró-reitorias de ensino, pesquisa e

extensão, bem como representantes de áreas diretamente envolvidas com os projetos em educação a distância da universidade.

Para o futuro a Universidade pretende renovar o seu parque de informática e EAD para investir fortemente nessa modalidade educacional.

10 PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Os processos de gestão da Pesquisa e Pós – Graduação da UERGS são efetivados pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação - PROPPG, que orienta, coordena e fiscaliza todas as atividades de pesquisa e pós-graduação da Universidade. Esse processo deve ocorrer mediante a escuta de sua Comissão Central e ouvida, a partir de proposições da Pró-Reitoria, as deliberações e normatizações por parte da Câmara de Ensino do CONEPE.

Fazem parte dessa Pró-Reitoria a Coordenadoria de Pesquisa e a Coordenadoria de Pós – Graduação, que tem por função incentivar e organizar a Pesquisa e a Pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* nas diversas regiões do Estado do Rio Grande do Sul, estimulando o estudo de temas que sejam importantes para o desenvolvimento sócio-econômico das diferentes regiões.

Além disso, está sendo implementado o Núcleo de Inovação Tecnológico da Uergs (NITUergs), o qual tratará do assunto da propriedade intelectual surgidos de resultados de projetos de pesquisa. Atualmente, a Pró - Reitoria também é responsável pela Mobilidade Acadêmica internacional de alunos e pesquisadores da Instituição. Para o futuro, a UERGS pretende ampliar gradativamente o quantitativo de estudantes participantes desses intercâmbios.

A concepção de Pesquisa e Pós-Graduação da UERGS, fundamentadas nos princípios da indissociabilidade com a extensão e o ensino, compreendem a formação de cidadãos críticos capazes de produzir conhecimento mediante apropriação dos diferentes processos que envolvem os princípios sociais, humanos, éticos, culturais e coletivos, com base na ciência, nos saberes das comunidades, nas tecnologias e inovação.

Assim, os movimentos da pesquisa na UERGS englobam ações individuais e coletivas de pesquisa visando a formação humana integral e o espírito investigativo de colaboração. Diante deste movimento se consolidarão grupos de pesquisa, áreas de concentração e futuros cursos de pós-graduação *Lato* e *Stricto Sensu*. A Editora da UERGS estará a serviço das produções acadêmicas da comunidade universitária.

10.1 PROGRAMAS DE BOLSAS E FUNCIONAMENTO

A Uergs oferece cotas de bolsas através de entidades de fomento e também através de recursos próprios. Algumas das cotas de bolsas de Iniciação Científica - IC e de Inovação Tecnológica - ITI são oferecidas às instituições de ensino e pesquisa através de entidades de como o CNPq e a Fapergs, que distribuem cotas de bolsas de IC e ITI às universidades brasileiras e gaúchas, respectivamente, através dos programas Pibic (CNPq) e Probic, (Fapergs) ambos Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica, bem como cotas de bolsas de Iniciação Tecnológica, através dos programas Pibiti (CNPq) e Probiti (Fapergs), os quais são Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Tecnológica e Inovação que buscam estimular os jovens do ensino superior nas atividades, metodologias, conhecimentos e práticas próprias ao desenvolvimento tecnológico e processos de inovação.

Recentemente, o CNPq passou a oferecer outro tipo de bolsa dentro do programa Pibic: foram ofertadas também bolsas Pibic nas Ações Afirmativas, para alunos que entraram através de uma ação afirmativa na universidade (no caso da Uergs, cota de 10% das vagas para candidatos com necessidades especiais, de acordo com o Código Internacional de Doenças, ou cota de 50% das vagas para candidatos economicamente hipossuficientes, conforme art. 16 e parágrafos 1º e 2º do art. 15 da Lei Estadual nº. 11.646 (RIO GRANDE DO SUL, 2001).

Para obter estas bolsas institucionais, a universidade precisa concorrer, anualmente, nos Editais do CNPq e da Fapergs. O resultado sai ao longo do primeiro semestre. Baseado nisso, a Uergs oferece as bolsas obtidas através de Editais específicos, nos quais projetos de pesquisa são inscritos por professores da

instituição. Após a contemplação com cotas de bolsas, os professores escolhem e indicam seus bolsistas, que devem assinar os termos de outorga em junho/julho, tendo as bolsas vigência de 12 (doze) meses a contar da assinatura dos referidos termos.

Além disso, desde 2011, a Uergs oferece também dois programas próprios de Bolsas de Iniciação Científica (IniCie e IniCie-AAf) e um de Iniciação Tecnológica e Inovação (InovaTec), os quais são custeado com verba do orçamento próprio da universidade. As modalidades destes três tipos de editais são semelhantes aos editais do CNPq e da Fapergs. No ano de 2011, a vigência destas bolsas é 09 (nove) meses, iniciando em abril. Pretende-se, a partir de 2012, o prolongamento das bolsas para 12 (doze) meses (de janeiro a dezembro). O valor da mensalidade das bolsas pagas pela Uergs é baseado na tabela de valores de bolsas do CNPq.

A PROPPG está buscando envolver um número cada vez maior de docentes da Universidade na realização de projetos de pesquisa. Desta forma, a partir do ano de 2012 - serão oferecidas Bolsas de Iniciação Científica custeadas pela própria Uergs através de programas específicos para professores com titulação de Mestre e Doutor.

Além desses 02 (dois) programas de Bolsas de IC, a PROPPG deve oferecer um conjunto de Bolsas de Iniciação Tecnológica e Inovação (InovaTec) e um outro conjunto de Bolsas de IC visando especificamente o envolvimento de alunos que ingressaram na Universidade através de uma Ação Afirmativa no vestibular (IniCie-AAf).

As bolsas de IC se destinam para estudantes de graduação de todas as áreas, independente da forma de ingresso na Universidade.

A Pró-Reitoria trabalha, ainda, com a possibilidade de aumento do número de Bolsas IniCie e InovaTec oferecidas. As bolsas terão vigência de 12 meses, entre o período de janeiro a dezembro de 2012.

Na tabela 1 apresenta-se o histórico de programas de bolsas de iniciação científica e de iniciação tecnológica e inovação.

Tabela 1 - Histórico de programas de bolsas de iniciação científica e de iniciação tecnológica e inovação.

	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Pibic – CNPq	03	06	08	10
Pibic – AAF – CNPq	-	02	03	03
Probic – FAPERGS	-	-	15	30
Pibiti – CNPq	-	-	10	10
Probiti – Fapergs	-	-	-	05
IniCie – Uergs	-	-	-	10
IniCie AAf – Uergs	-	-	-	07
InovaTec – Uergs	-	-	-	Zero
Bolsas – SWE (1)	-	-	-	02
Demais Bolsas (2)	-	-	-	12
TOTAL	**03**	**08**	**36**	**89**

(1) SWE: Bolsas Graduação sanduíche – SWE(2) Bolsas de IC obtidas pelo Observatório Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, com inicio em novembro de 2011.

10.2 EVENTOS E PRODUÇÃO CIENTÍFICA

O I Salão de Iniciação Científica foi realizado pela UERGS em Porto Alegre, no ano de 2009 e em 2010 ocorreu o II Salão de Iniciação Científica e Mostra Acadêmica, ocorrido em Montenegro. Esses se constituíram em espaços abertos para a divulgação dos projetos de Iniciação Científica e de Iniciação Tecnológica e Inovação desenvolvidos por estudantes de graduação, sendo todos os trabalhos avaliados por uma banca examinadora. Os eventos tiveram como objetivo, valorizar e promover a participação de estudantes de graduação em atividades de pesquisa em um ambiente adequado ao intercâmbio de informações, visando auxiliar na pesquisa científica e no desenvolvimento tecnológico junto à sociedade.

Tendo em vista o princípio da indissociabilidade e com o objetivo de estimular a prática científica, a UERGS avançou em sua proposição, e realizou, nos dias 17 a

21 de outubro de 2011, em Santa Cruz do Sul, o I Siepex – Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da Uergs**.**

A significativa participação de docentes, discentes e técnicos e administrativos da Universidade nos auxiliam no entendimento da necessidade de ampliação e investimento nessa atividade para os anos futuros.

As produções científicas individuais de professores e estudantes da Universidade vêm sendo estimuladas e divulgadas no site institucional e estão presentes no Relatório da Avaliação Institucional, anualmente. Para o futuro, com a dinâmica de estabelecimento e investimento da Pós-graduação, a instituição investirá em movimentos de publicação integrada dos coletivos de professores da Universidade, a serem estimulados e publicados pela editora da UERGS, conforme atribuições regimentais. Além disso, planejam-se edições de publicações institucionais que valorizem a produção acadêmico-científica da comunidade universitária da UERGS.

11. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Os processos de gestão da Extensão da UERGS são efetivados pela Pró-Reitoria de Extensão - Proex, que orienta, coordena e fiscaliza todas as atividades de extensão da Uergs. Esse processo deve ocorrer mediante a escuta de sua Comissão Central e ouvida, a partir de proposições da Pró-Reitoria, as deliberações e normatizações por parte da Câmara de Extensão do CONEPE.

Fazem parte desta Pró-Reitoria a Coordenadoria de Programas e Projetos e a Coordenadoria de Eventos.

As ações de extensão realizadas na UERGS têm como objetivo promover a interação transformadora entre a Instituição e a sociedade integrando as artes e a ciência ao ensino, à pesquisa e ao desenvolvimento social, com a comunidade regional, visto que toda atividade de extensão acadêmica pressupõe uma ação com a comunidade.

Disponibilizando ao público externo à instituição o conhecimento adquirido com o ensino e a pesquisa desenvolvidos na Universidade, a extensão se consolida, na mesma medida em que a universidade aprende com a comunidade. Caracteriza-se assim a extensão como via de mão dupla, ao mesmo tempo em que se ensina, se aprende, produzindo conhecimento, bem como aponta Freire (1977, p.36):

> O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações.

Nessa perspectiva, a ação de extensão pode ser condutora de um novo conhecimento a ser trabalhado e articulado com o ensino e a pesquisa. Assim, a articulação entre a Universidade e a sociedade por meio da extensão passa a ser um processo que estabelece uma relação dinâmica entre a Universidade no seu contexto social.

De acordo com a política de extensão que se busca desenvolver na UERGS, as ações de extensão apresentam grande diversidade e derivam da natureza da Universidade, devida a seus 7 campi e 23 unidades, inseridas em diferentes contextos socioeconômicos e culturais. Com essa amplitude e complexidade, a extensão universitária da UERGS, assume ainda algumas premissas que foram tratadas no 1º Encontro Integrado de Fóruns de Áreas da Universidade:

- processo de relação escola-professor-aluno-sociedade passa a ser de intercâmbio, de interação, de modificação mútua e de complementaridade;
- veículo de comunicação permanente com diferentes setores da sociedade, numa perspectiva contextualizada;
- meio de formar profissionais-cidadãos capacitados a antecipar e criar respostas às questões da sociedade;
- alternativa de produção de conhecimento, de aprendizado mútuo e de realização de ações simultaneamente transformadoras entre a Universidade e sociedade;
- aprendizagem recíproca entre alunos, professores e sociedade que ocorre em qualquer espaço e momento, dentro e fora da Universidade;

- vivência social, política e profissional dos professores, alunos e técnico-administrativos por intermédio de uma ação interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional.

- oportunidade para a universidade atuar em comunidades em situação de vulnerabilidade social e econômica, cumprindo assim seu papel social.

11.1 POLÍTICA DE EXTENSÃO E SUA INTEGRAÇÃO COM A GRADUAÇÃO E PÓS GRADUAÇÃO.

O reconhecimento legal da extensão universitária, sua inclusão na Constituição e a organização do Fórum de Pró-Reitores de Extensão - Forproext, no fim da década de 80, deram à comunidade acadêmica as condições e o lugar para uma conceituação precisa, conforme expressa no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão: “A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.”

A Extensão é assim, articuladora na política de indissociabilidade, 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.

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência 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. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão se constitui num trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

11.2 AÇÕES E INFRAESTRUTURA

A infraestrutura para a prática da extensão em geral é conseguida com parcerias e convênios com outras instituições, como ONGs, prefeituras municipais e escolas. Isto faz parte da inserção da UERGS junto às comunidades. Também são utilizados os espaços disponíveis nas Unidades Universitárias. A partir de 2012 está prevista dotação orçamentária para financiamento de estrutura e material de apoio, a realização de ações de extensão.

As ações de extensão desenvolvidas pela Universidade são classificadas por área de conhecimento, área temática e tipo de ação. Os coordenadores das propostas as enviam à Pró-Reitoria, que as aprova de imediato ou solicita melhorias. A aprovação das propostas é comunicada aos coordenadores que podem executá-las. Sempre que necessário é solicitada a análise por avaliadores *ad hoc*. A partir de 2012, serão lançados editais, com divulgação no site da universidade, para inscrição de propostas, sendo a avaliação das mesmas, feita por uma câmara técnica.

Durante o processo de execução das propostas há registros formais de acompanhamento das mesmas e ao término das atividades, uma síntese da avaliação do processo, compõe o relatório final da atividade.

11.3 FINANCIAMENTO

O financiamento próprio das ações de extensão iniciará em 2012. Até o momento não havia dotação orçamentária para financiar a extensão. No entanto, a Universidade tem buscado financiamentos externos, principalmente enfocados em parcerias, convênios e editais públicos, como o PROEXT/MEC.

A partir de 2012 está prevista a implantação do Programa de Bolsas de Extensão da UERGS, para atender prioritariamente alunos hipossuficientes. A duração desta bolsa é de até doze meses, podendo ser prorrogada. O valor da bolsa será equivalente ao valor da bolsa de IC do CNPq.

11.4 PROGRAMAS DE EXTENSÃO

A UERGS ao longo de sua história produziu uma série de programas e ações sociais com as comunidades. O programa com mais ações hoje, contempla projetos na área educacional e com foco na violência contra mulheres, crianças e adolescentes – Direitos Humanos. Outras áreas com varias ações são de meio ambiente e segurança alimentar e nutricional. Está em elaboração a normatização dos programas de extensão da UERGS, que contemplará as áreas temáticas definidas pelo Forproex.

12 SISTEMA DE BIBLIOTECAS

O Sistema de Bibliotecas da UERGS está atualmente organizado em 24 bibliotecas, que acompanha a organização multicampi da Universidade. Constitui uma Biblioteca Central mais 23 Bibliotecas nas Unidades de Ensino, assim distribuído: REGIÃO I, Cidreira, Guaíba, Novo Hamburgo e Porto Alegre; REGIÃO II, Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Encantado, Montenegro, São Francisco de Paula e Vacaria; REGIÃO III, Cruz Alta, Erechim, Frederico Westphalen e Sananduva; REGIÃO IV, São Luiz Gonzaga e Três Passos; REGIÃO V, Cachoeira do Sul e Santa Cruz do Sul; REGIÃO VI, Alegrete, Bagé, Santana do Livramento e São Borja; REGIÃO VII, Tapes.

O Sistema de Bibliotecas visa apoiar a comunidade universitária com serviços e produtos de informação necessários ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão da UERGS. Armazena, torna disponível para consulta e divulga publicações de assuntos específicos em suas áreas de conhecimento. Mantém o controle da memória bibliográfica, organizando e armazenando a produção científica de seus docentes e discentes.

O material bibliográfico é tratado pela Biblioteca Central, através da catalogação, indexação e classificação na base de dados. O material catalogado refere-se às áreas de conhecimento da UERGS. O material proveniente de doação passa pelo processo de seleção feita pelos bibliotecários.

O processamento técnico do material bibliográfico é realizado na Biblioteca Central e enviado às Unidades de Ensino. A catalogação do acervo do Sistema de Bibliotecas da UERGS utiliza o formato MARC 21 para registro bibliográfico, seguindo o Código de Catalogação Anglo-Americano, 2ª edição (AACR2). O sistema de classificação documentária utilizada é a tabela de Classificação Decimal Universal (CDU), 2.ed. Brasília : IBICT, Edição-Padrão Internacional em Língua Portuguesa, de 1997. O formato MARC 21, o AACR2 e a CDU são ferramentas de padrão internacional para uso em bibliotecas.

Os serviços oferecidos pelo Sistema, para todas as bibliotecas das Unidades são:

a) acesso à Internet;

b) serviço de Comutação Bibliográfica (COMUT) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por meio do qual se obtém cópias de artigos de periódicos, partes de livros ou teses do acervo de outras bibliotecas nacionais e internacionais;

c) ficha catalográfica para os trabalhos de conclusão de curso;

d) acesso ao acervo da UERGS através de consulta local, empréstimo, empréstimo especial, renovação e reserva de materiais;

e) empréstimo entre bibliotecas conveniadas: a Biblioteca Central possui convênio de empréstimo de livros com as bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Escola de Educação Física (ESEF), Escola de Administração (ADM), Faculdade de Ciências Econômicas (ECO), Escola de Engenharia (ENG), Instituto de Artes (ART), Faculdade de Direito (DIR), Escola Técnica (ETC), Faculdade de Medicina (MED), Centro de Processamento de Dados (CPD), Instituto de Agronomia (AGR), Instituto de Biociências (BIO), Instituto de Ciência e Tecnologia do Alimento (ICTA), Instituto de Ciências Sociais e Humanidades (BSCSH), Instituto de Matemática (MAT), Instituto de Pesquisas Hidráulicas (IPH), Faculdade de Veterinária (VET), Instituto de Química (QUI), Instituto de Informática (INF); Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS): Biblioteca Central Ir. José Otão; Fundação de Ciência e Tecnologia (CIENTEC); Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica

e Extensão Rural (EMATER/RS); Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos (FDRH); Fundação Estadual de Proteção Ambiental Henrique Roessler (FEPAM); Central de Apoio Tecnológico à Educação (CATE – SEC/RS); Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul (BPE); Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser (FEE); e Companhia Riograndense de Saneamento (CORSAN). Estes convênios de empréstimo entre as instituições visam atender a demanda de bibliografia necessária à comunidade acadêmica, que não são atendidas pelo acervo do Sistema de Bibliotecas da UERGS.

f) levantamento bibliográfico;

g) normatização de trabalhos de conclusão de curso através das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A BC e professora da UERGS criou em 2010 um livro para orientar os alunos nos Trabalhos de Conclusão de Curso e nos Relatórios de Estágio.

As bibliotecas das Unidades de Ensino tem acervo que atende os assuntos dos cursos oferecidos nas mesmas.

A estrutura e funcionamento do Sistema de Bibliotecas são regrados pela Resolução nº 002 (CONSUN, 2005), que “Estabelece o regulamento do Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul” (Publicado no DOE em 15/03/2005). Esse regulamento está sendo revisado e passará pela apreciação da Coordenadoria Geral das Bibliotecas, criada pelo Regimento Geral da Universidade (RGU).

Atualmente as Regiões V e VII contam com um Assessor em Biblioteconomia cada um, e a Biblioteca Central, com três Assessores em Biblioteconomia. Pela grande distância geográfica em que se encontram as Unidades de Ensino o ideal seria um Assessor em Biblioteconomia em cada Unidade.

Mesmo com um quadro reduzido de bibliotecários, a partir de 2012, pretende-se criar o serviço de referência online como mais um serviço do Sistema de Bibliotecas para a comunidade universitária. E também um dos instrumentos para disseminação da informação científica coletada pelos bibliotecários para os usuários será através do uso do blog institucional.

A Biblioteca Central irá implementar treinamento com alunos e usuários sobre

os serviços das bibliotecas, incluindo o atendimento ao público, acesso à base de dados, entre outros.

12.1 ADEQUAÇÃO DO ACERVO

O acervo do Sistema de Bibliotecas é constituído, de livros, periódicos, CD-ROMs, DVDs, fitas cassete, fitas de vídeo, folhetos, obras em braile, mapas, normas da ABNT, partituras e trabalhos de conclusão de curso.

A coleção de periódicos do Sistema de Bibliotecas está sendo avaliada, desde 2010, utilizando critérios técnicos de avaliação que privilegiem as características institucionais da UERGS.

Os critérios utilizados são quanto a pertinência aos cursos; fator de impacto, que demonstra a relevância na área de publicação (índices obtidos pelo *Journal Citation Reports)*; classificação de periódicos pelo *Qualis*; atualidade; qualidade técnica determinado pelo número de Bases de Dados em que é indexado; possibilidade de acesso ao texto integral; escassez de material sobre o assunto nas bibliotecas; número de usuários potenciais; idioma acessível (aos alunos e professores); e reputação do editor ou publicador.

Tanto o acervo quanto a coleção de periódicos passam pelo Processamento Técnico, que abrange a catalogação, indexação e classificação do material para posterior disponibilização ao usuário.

12.2 POLÍTICA DE ATUALIZAÇÃO DO ACERVO

A constituição do acervo das bibliotecas segue as diretivas da Política de Desenvolvimento de Coleções do Sistema de Bibliotecas da UERGS. Esse documento está sendo revisado e passará pela apreciação da Coordenadoria Geral das Bibliotecas, criada pelo Regimento Geral da Universidade (RGU).

A aquisição do acervo do Sistema de Bibliotecas é feito por duas

modalidades, doação e compra. As sugestões de aquisição de livros é feita pelas Unidades, que tem como base a bibliografia dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Muitos livros não são adquiridos pela desatualização das bibliografias solicitadas, estando muitos deles esgotados nas editoras. A doação é feita nas Unidades de Ensino ou na Biblioteca Central, através de assinatura do Termo de Doação, pelo doador. Os livros doados passam pela avaliação de um bibliotecário, que atribui critérios como pertinência, adequação, atualidade, entre outros.

A coleção de periódicos está sendo submetida à prospecção de novas assinaturas correntes gratuitas, dentro das áreas de conhecimento da Universidade, a fim de qualificar, formar coleções, e assim atender as exigências das avaliações do Conselho Estadual de Educação (CEED).

12.3 INFORMATIZAÇÃO

A informatização do Sistema de Bibliotecas está em fase de troca de software: do Máscara para o Pergamum – Sistema Integrado de Bibliotecas. A base de dados com as informações do material bibliográfico é processado desde 2002, através do software Máscara, da empresa Control. Esse sistema é baseado no Winisis, da Unesco, que utiliza CDS/ISIS (Computerized Documentation System - Integrated Set for Information System), que proporciona apenas a entrada de dados e recuperação local da informação. Atualmente, esse software não permite, à comunidade acadêmica, o acesso ao seu conteúdo.

A entrada de dados é feita na Biblioteca Central, pois o Máscara não comporta o uso em rede, fazendo assim, que o processamento técnico seja centralizado na Biblioteca Central. A fim de descentralizar o processamento técnico está em fase de implantação o software de gerenciamento de acervo Pergamum. Esse software será implementado em todas as Unidades de Ensino, e conta com várias vantagens e funcionalidades específicas para o Sistema de Bibliotecas e para a comunidade acadêmica. Entre elas, a geração de relatórios, que o atual não efetua. Os referidos relatórios tornam mais eficientes os processos do Sistema,

como o inventário final das Unidades de Ensino, que atualmente carecem de tal eficiência em função da precariedade do Máscara. E tornará mais eficazes os processos de avaliação e remanejo dos acervos. Além disso, o acervo do Sistema de Bibliotecas estará disponível para consulta pela comunidade acadêmica, renovação online, elaboração e impressão de bibliografias, entre outros.

A informatização do Sistema de Bibliotecas irá qualificar tanto o gerenciamento das Bibliotecas pelos profissionais, quanto à consulta a sua base de dados pela comunidade acadêmica.

13. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. de 1996.

_____. Decreto Federal n° 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. de 2005.

_____. Portaria MEC nº 1.264, de 17 de outubro de 2008. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 out. de 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Concepções de Universidade e de Avaliação Institucional. *In*: TRINDADE, Hélgio. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FEE - Fundação de Economia e Estatística. **Estatísticas**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.fee.tche.br/>.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____, Paulo e FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2008**. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/>.

LEITE, Denise. **Pedagogia Universitária:** conhecimento, ética e política no ensino superior. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

PANIZZI, Wrana. A Universidade Pública em Debate no Cenário Internacional. In: **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**. v.4, n. 1/2, mai./nov., 2002.
RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 11.646, de 10 de julho de 2001**.** Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Porto Alegre, RS, 11 jul. de 2001.

_____. Decreto Estadual 43.240, de 15 de julho de 2004. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. **Diário Oficial do Estado**, Porto Alegre, RS, 16 jul. de 2004.

_____. A lei 12.235 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Plano de Empregos, Funções e Salários e cria os empregos permanentes e os empregos e funções em comissão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS - e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Porto Alegre, RS, 14 jan. de 2005.

_____. Secretaria da Coordenação e Planejamento. **Rumos 2015**: Estudo sobre Desenvolvimento Regional e Logística de Transporte no estado do RS. Porto Alegre, 2005.

_____. Lei n.º 13.968, de 12 de abril de 2012. Institui o Plano de Empregos, Funções e Salários, cria os empregos permanentes e os empregos e funções em comissão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs - e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Porto Alegre, RS, 13 abr. de 2005.

SANTOMÉ, Jurjo. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. *In*: SILVA, Luiz. (Org.) **Reestruturação Curricular:** novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina,1996.

ULLMANN, Reinholdo; BOHNEM, Aloysio. **A Universidade**: das origens à renascença. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução CONSUN 003 de 31 de março de 2010**. Aprova o Regimento Geral da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. **Diário Oficial do Estado**, Porto Alegre, RS, 05 abr. de 2005.

VEIGA, Ilma P.A. **Educação Básica e Educação Superior:** projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

14 ANEXOS

14.1 - INSTALAÇÕES ACADÊMICO-ADMINISTRATIVAS

CAMPUS REGIONAL I

Unidade em Cidreira

A UERGS ocupa a totalidade da edificação de dois pavimentos localizada na Avenida Mostardeiro, n°3635 na cidade de Cidreira/RS. A Unidade conta, atualmente, com as seguintes salas: Secretaria, Coordenação, Biblioteca, Sala dos Professores, Copa, duas Salas de Aula e Laboratório de Informática. A unidade conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino) para alunos, um sanitário para professores e funcionários e um sanitário para cadeirantes, este último se encontra no segundo pavimento. Para o acesso de cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida ao segundo pavimento, seria necessária a instalação de uma plataforma elevatória. No pavimento térreo a entrada de cadeirantes é feita pela porta que dá acesso ao estacionamento.

Está em fase final o processo para instalação da Unidade da Uergs no Litoral Norte no Município de Osório. A Prefeitura doará um terreno de 05 (cinco) hectares para a Uergs e construirá, a suas expensas, prédio com 1.800 m² para instalação da Unidade. O projeto de lei que autoriza a firmatura de convênio para construção do prédio foi aprovado pela Câmara Municipal de Vereadores de Osório e a assinatura

do documento está prevista para abril/2012. A aquisição pelo Município do terreno que será doado para a Uergs está em fase adiantada, com previsão de doação à Uergs no primeiro semestre de 2012.

O projeto da nova Unidade da Uergs Litoral Norte conta com um prédio administrativo, um prédio para o ensino e um prédio para os laboratórios, com 600m² cada. Desta forma teremos, após a conclusão das obras, as seguintes dependências: Sala da Coordenação; Sala dos Professores; Salas de Reuniões; dois Laboratórios de Informática; Biblioteca (com área de acervo, salas para estudo em grupo e individuais, área de pesquisa e leitura e atendimento); Brinquedoteca; 05 Salas de Aula; 03 Laboratórios Técnicos; Gabinetes para professores; Sala para bolsistas; Sanitários Femininos e Masculinos; Sanitários Adaptados Feminino e Masculino; Vestiário Feminino e Masculino para funcionários.

Unidade em Guaíba

A Unidade foi instalada em 2002, em prédio pertencente ao DAER, na Estrada de Santa Maria, n°2300, na cidade de Guaíba/RS. Inicialmente, ocupava uma área do prédio, equivalente a 183,76m^2. Em 2004, houve expansão e construção de salas de aula, ampliando para 610,26m^2. Em 2007, foi cedido por tempo indeterminado o uso do prédio à UERGS, totalizando 1.780,00m² no pavimento e 1000,00m² no pavimento inferior, que possibilita a habilitação em novos projetos de pesquisa, infra-estrutura, extensão etc.

A Unidade ocupa, atualmente, apenas o pavimento térreo. Portanto conta com as seguintes salas: Secretaria; Biblioteca; dois Gabinetes para Professores; Laboratório de Física; Almoxarifado; Depósito; Sala Atendimento Alunos, quatro Salas de Aula; um Laboratório de Informática; um Laboratório de Eletrônica. A Unidade conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino) para alunos, um sanitário para professores e funcionários e outro sanitário para cadeirantes, copa e bar.

No ano de 2009, iniciaram as obras do projeto Multilab I (CT-Infra/FINEP), que agregaram mais cinco salas (quatro laboratórios e uma sala de aula), já concluídas.

O Departamento de Projetos Especiais desenvolveu o projeto arquitetônico para a readequação do pavimento térreo da edificação. Propondo a ampliação da Biblioteca, a readequação da Secretaria e a criação de: uma Sala da Coordenação, Gabinetes para Professores, uma Sala para Bolsistas, uma Sala de Reuniões, novos sanitários para alunos e professores, uma Área de Convívio (com Bar e Diretório Acadêmico), uma Sala de Atendimento a Alunos, um Almoxarifado, uma Copa, uma Sala de Cópias Xerográficas e um Depósito para Equipamentos. Prevê ainda a colocação de forro termo acústico e piso cerâmico em todo o prédio, nova rede elétrica (convencional, estabilizada, lógica e telefonia) e adequação da rede hidrossanitária, cujos projetos estão concluídos.

Ainda não há previsão de ocupação do pavimento inferior, mas a execução de projeto arquitetônico está elencada nas demandas do Departamento de Projetos Especiais.

A Unidade está instalada em uma edificação térrea, facilitando o deslocamento de cadeirantes. A entrada de pessoas portadoras de necessidades especiais é feita através de uma rampa localizada na entrada principal do prédio.

No mês de abril/2012 está sendo encaminhado ao DAER pedido de doação à Uergs da totalidade da área de 05 hectares do complexo, após negociação com a 12ª CRE e Escola Técnica Estadual Solon Tavares, mediante compromisso da Universidade em realizar a cessão de uso por 30 anos do espaço utilizado pela Escola. Também estão sendo realizados estudos preliminares sobre a viabilidade de instalação de incubadora de empresas de base tecnológica no local.

Unidade em Novo Hamburgo

A UERGS ocupa parte de edificação da Escola Técnica Estadual Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha, localizada na Rua Inconfidentes, n°395 na cidade de Novo Hamburgo/RS. A Unidade conta com as seguintes salas: Secretaria, Coordenação, Sala dos Professores, cinco Salas de Aula, Laboratório de Informática e uma pequena Biblioteca. A área complementar da Biblioteca (salas de estudos e pesquisa) e os Laboratórios de Ensino são utilizados em conjunto com a Escola

Liberato Salzano. A unidade conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino) para alunos, professores e funcionários. O prédio conta com rampas para o acesso de cadeirantes.

Está em fase final processo que solicita a cessão de uso de 05 (cinco) hectares de parcela do terreno da Fundação Liberato, cuja cessão já foi autorizada pelo Conselho da instituição em janeiro/2012. Prevê-se que a assinatura do documento ocorrerá no 1º semestre de 2012. No local planeja-se a construção de prédio próprio para instalação da Unidade Universitária da Uergs em Novo Hamburgo. A solicitação do estudo e projeto arquitetônico do novo prédio da unidade já tramita na Secretaria de Obras Públicas, Irrigação e Desenvolvimento Urbano (SOPs) desde setembro de 2011.

Unidade em Porto Alegre

A UERGS ocupa parte de um dos prédios do Complexo do Hospital Psiquiátrico São Pedro, localizado na Avenida Bento Gonçalves, n°2460 na cidade de Porto Alegre/RS. A Unidade conta com as seguintes salas: Secretaria, Coordenação/Sala dos Professores, Copa, Almoxarifado, Sala Atendimento aos Alunos, Biblioteca, quatro Salas de Aula, Diretório Acadêmico e Laboratório de Informática. A unidade conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino) para alunos, dois sanitários (masculino e feminino) para professores e funcionários e um sanitário para cadeirantes.

A Unidade está instalada em uma edificação térrea, facilitando o deslocamento de cadeirantes. Foi projetada e executada uma rampa para a transposição de um pequeno desnível existente dentro da edificação.

Futuramente a Unidade Universitária será instalada no Núcleo Central da Uergs, juntamente com a Reitoria, Biblioteca Central, Editora e Auditório da Universidade, a ser construído na zona Norte do Município de Porto Alegre, em parcela da área do Centro Humanístico Vida (imóvel Estadual em processo de doação para a Uergs).

CAMPUS REGIONAL II

Unidade em Bento Gonçalves

A UERGS ocupa parte da edificação localizada na Rua Benjamin Constant, n°229 na cidade de Bento Gonçalves/RS. A Unidade conta, atualmente, com as seguintes salas: Secretaria, Biblioteca, Sala dos Professores, três Salas de Aula, Laboratório de Ensino e Laboratório de Informática. A unidade conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino) para alunos, professores e funcionários e um sanitário para cadeirantes.

A edificação apresenta muitos obstáculos que dificultam a acessibilidade, sendo necessárias várias intervenções para a adequação dos acessos. Ainda não há projeto para instalação de rampas e/ou plataforma elevatória para o acesso de cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida, apenas ocorreu uma solicitação à SOPs, que retornou com um custo estimado de projeto de 6mil reais.

Em 2011 a Uergs obteve cedência de área adjacente à Escola Estadual Landell de Moura para construção de laboratório de pesquisa com verba da FINEP através de projeto de pesquisa dos professores da Unidade.

Está em fase de estudo técnico pelo Departamento de Projetos Especiais da Uergs a possibilidade de transferência das instalações para prédio da Escola Landell de Moura ou construção de edificação para instalação da Unidade em terreno da escola.

Unidade em Caxias do Sul

A UERGS ocupa parte da edificação localizada na Avenida Júlio de Castilhos, n°3947 na cidade de Caxias do Sul/RS. A Unidade conta, atualmente, com as seguintes salas: Secretaria, Biblioteca, Sala dos Professores, uma Sala de Aula, Laboratório de Informática e dois Laboratórios de Ensino (Química e Física- de uso compartilhado com a escola). A unidade conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino) para alunos, professores e funcionários.

Está em análise termo de cooperação para transferência da Unidade em curto espaço de tempo para as instalações da Estação de Pesquisa da Fepagro no Distrito de Fazenda Souza, no Município de Caxias do Sul, com apoio financeiro da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul mediante repasse de recursos para reformas de adaptação da atual infraestrutura. A previsão é que a Unidade seja transferida em 2013/02 (ver se será em 2012/02 ou 2012 01). Foi encaminhado, após negociação com a Fepagro, solicitação de doação de área de 05 (cinco) hectares junto a referida Estação de Pesquisa, que está em trâmite junto à Fepagro.

Unidade em Encantado

A UERGS ocupa parte de uma edificação localizada na Rua Alegrete, n°821 na cidade de Encantado/RS. A Unidade conta, atualmente, com as seguintes salas: Secretaria, Coordenação, Biblioteca, Sala dos Professores, Sala de Reuniões de Professores, Auditório, quatro Salas de Aula, Herbário, Laboratório de análises físico-químicas de alimentos, Laboratório de biologia, Laboratório de Informática, Sala agroindústria experimental (em implantação) e copa/bar. A Unidade conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino) para alunos, um sanitário para professores, um sanitário para funcionários e um sanitário para cadeirantes.

Por estar inserida em um terreno com desnível, apesar de térrea, foram projetadas rampas para a acessibilidade de cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida. No entanto, a adaptação foi precária, necessitando ajustes. Tramita desde outubro de 2011 na SOPs, o processo para contratação dos projetos de acessibilidade, SPDA e PPCI.

Há negociação com a Prefeitura para doação de área de 05 hectares para a Uergs, para implantação de sede própria no Município.

Unidade em São Francisco de Paula

A UERGS ocupa, parcialmente, o pavimento térreo e o subsolo da edificação localizada na Rua Assis Brasil, n°842 na cidade de São Francisco de Paula/RS. A

Unidade conta com as seguintes salas: Secretaria, Biblioteca, Sala dos Professores, Copa, três Salas de Aula, Laboratório de Ensino (em implantação) e Laboratório de Informática. A unidade conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino) para alunos, professores e funcionários.

Na entrada principal, foi projetada e executada uma rampa para o acesso de cadeirantes. Existe o projeto de instalação de plataforma elevatória para utilização por cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida para o acesso ao subsolo da edificação.

Em 2011 foi aprovada pelo Conselho de Administração do DAER a doação de área de 04 (quatro) hectares no Município de São Francisco de Paula, que possibilitará a construção de prédio próprio para instalação da Unidade Universitária da Uergs no Município. O processo tramita na Casa Civil para posterior envio para a Assembleia Legislativa para lei que autorize a doação.

Unidade em Vacaria

A UERGS ocupa a totalidade da edificação localizada na Rua Antônio Ribeiro Branco, n°1060 na cidade de Vacaria/RS. A Unidade conta, atualmente, com as seguintes salas: Secretaria, Sala da Coordenação da Unidade, 02 salas de Coordenação de Curso (Ensino e Pós-Graduação), Copa, Biblioteca juntamente com Laboratório de Informática, Sala dos Professores/Sala de Reuniões, Laboratórios de Pesquisa, quatro Salas de Aula e Laboratório de Ensino. A unidade conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino) para alunos e outro sanitário para professores e funcionários, além de Auditório.

O Departamento de Projetos Especiais desenvolveu o projeto arquitetônico para a adequação do Auditório e a adequação da Biblioteca, de acordo com as recomendações do Conselho Estadual de Educação, além da expansão dos sanitários e da sala dos professores. No entanto, tais adequações ainda não foram executadas.

A Unidade está instalada em uma edificação térrea, facilitando o deslocamento de cadeirantes. A entrada de pessoas portadoras de necessidades

especiais é feita pela porta que dá acesso ao estacionamento. Existe previsão de execução de rampa no acesso principal.

Foi encaminhada à Fepagro solicitação de doação de área de propriedade da Fundação no Município, nas adjacências de área doada pela Fepagro para instalação de instituto técnico federal.

Estão em trâmite processos para atualização do documento de dominilidade (visando à cessão de uso pelo prazo de 30 anos) e solicitando a doação do imóvel à Uergs.

CAMPUS REGIONAL III

Unidade em Cruz Alta

A UERGS ocupa parte de uma edificação de quatro pavimentos localizada na Rua Andrade Neves, n°336 na cidade de Cruz Alta/RS. A Unidade conta com as seguintes salas: Secretaria, Coordenação, Biblioteca, Sala dos Professores, Auditório, três Salas de Aula e Laboratório de Informática. A unidade conta ainda com 9 sanitários: 1 sanitário masculino e 1 sanitário feminino para alunos, em cada andar, totalizando 6 sanitários, 1 sanitário para funcionários no térreo, e 1 sanitário masculino e 1 feminino para professores, no terceiro andar, próximo à sala dos professores.

A Prefeitura de Cruz Alta ofertou terreno de 07 (sete) mil m² para construção da Unidade Universitária no Município, cuja doação já foi aprovada pelo Consun e os atos formais estão em fase de conclusão. Também conta com verba parlamentar ao OGU 2012 para execução da obra. No momento o Departamento de Projetos Especiais da UERGS está encaminhando a elaboração do projeto para apresentação ao FNDE/MEC, visando a captação dos recursos na ordem de R$ 600.000,00.

Unidade em Erechim

A unidade de Erechim é localizada na Rua Dr. José Bisognin, 250 (242). Desde 2008 o prédio está sendo utilizado apenas pela UERGS. A Unidade conta com as seguintes salas:

No Bloco 01 (térreo) estão a Secretaria e a Biblioteca (uma sala dividida em duas); o Laboratório de Informática; a Sala dos Professores, a Coordenação e a Sala do Servidor de Informática. No Bloco 02 (térreo e pavimento superior) estão cinco Salas de Aula; Diretório Acadêmico; Laboratório de Ensino (com projeto concluído e recurso aprovado pelo Consun para execução em 2012); almoxarifado.

Em prédio anexo encontram-se os Sanitários Feminino e Masculino, sem distinção para funcionários e alunos, além de não possuir sanitário adaptado. Há projetos concluídos (arquitetônico, estrutural, elétrico e hidráulico) e aprovados para a demolição e execução de novo prédio anexo que contempla número adequado de sanitários, sanitários adaptados, copa e área de convivência para funcionários e professores, para os quais houve a aprovação de recurso pelo Conselho Superior Universitário (Consun) para execução em 2013. Atualmente está em negociação com o Município de Erechim convênio para a construção de laboratório a expensas do Município.

Estão em trâmite processos para atualização do documento de dominilidade (visando à cessão de uso pelo prazo de 30 anos) e solicitando a doação do imóvel à Uergs.

Unidade em Frederico Westphalen

A UERGS ocupa parte de uma edificação de dois pavimentos localizada na Rua Nossa Senhora Aparecida, n°115 na cidade de Frederico Westphalen/RS. A Unidade conta atualmente, com as seguintes salas: Secretaria, Biblioteca, Sala dos Professores, três Salas de Aula e Laboratório de Informática. A Unidade conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino) para alunos, professores e funcionários.

O Laboratório de Ensino está em fase de implantação, pois será reformado o

atual laboratório da escola.

Existe o projeto de instalação de plataforma elevatória para utilização por cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida para o acesso ao segundo pavimento inferior da edificação, onde está localizado o laboratório.

Unidade em Sananduva

A UERGS ocupa parte do térreo e todo o quarto pavimento da edificação localizada na Avenida Fiorentino Bacchi, n°311 na cidade de Sananduva/RS. A Unidade conta com as seguintes salas: Secretaria, Coordenação, Biblioteca, Sala dos Professores mais uma ante sala e copa, quatro(4) Salas de Aula, Laboratório de Ensino (em implementação), Laboratório de Informática, Sala de Estudos com 8 guichês, e uma Sala de Projetos/DA. A unidade conta ainda com três(3) sanitários (masculino e feminino) para alunos com sete(7) box e dois(2) mictórios, um sanitário para professores e funcionários com dois(2) box e dois(2) sanitários para cadeirantes com dois(2) box.

-A Unidade possui rampa de acesso para cadeirantes na entrada principal, tendo sido Projetado e instalado um elevador para acesso de cadeirantes ao quarto pavimento.

CAMPUS REGIONAL IV

Unidade em Três Passos

A UERGS ocupa parcialmente uma edificação de dois pavimentos localizada na Rua Cipriano Barata, n°47 na cidade de Três Passos/RS. A Unidade conta com as seguintes salas: Secretaria, Coordenação, Copa, Biblioteca, Sala dos Professores, quatro Salas de Aula e Laboratório de Informática. A unidade conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino) para alunos, dois sanitários para cadeirantes (masculino e feminino) e dois sanitários (masculino e feminino) para

professores e funcionários.

O projeto arquitetônico original prevê a implantação de um Laboratório de Ensino e a instalação de uma plataforma elevatória para o acesso de cadeirantes ao segundo pavimento, porém, a Prefeitura Municipal alegou falta de recursos, no momento da execução das obras. Na entrada principal, foi projetada e executada uma rampa para o acesso de cadeirantes.

A Uergs obteve por parte do Município a cessão de uso por 25 anos de prédio municipal para instalação da Unidade. No momento, o projeto de adaptação do prédio está finalizado, aguardando liberação de recursos para imediata licitação.

Também há oferta de terreno de 05 (cinco) hectares por parte do Município, que está em análise pela Reitoria e Direção Regional.

Unidade em São Luiz Gonzaga

A UERGS ocupa, parcialmente, o pavimento térreo de dois blocos da edificação localizada na Rua Marechal Floriano, n°4557 na cidade de São Luiz Gonzaga/RS.

A Unidade conta com as seguintes salas: Secretaria, Biblioteca, Sala dos Professores, uma Sala de Aula, Laboratório de Ensino e Laboratório de Informática. A unidade dispõe de auditório que é utilizado em conjunto com colégio. A unidade conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino) para alunos, professores e funcionários.

A Unidade está instalada no térreo da edificação, facilitando o deslocamento de cadeirantes. No entanto é necessário o melhoramento de alguns acessos, além da reforma para ampliação do numero de sanitários, incluindo sanitários adaptados.

Está em trâmite processo que solicita cessão de uso pelo prazo de 30 anos de área de 05 hectares junto à Escola na qual atualmente a Uergs está instalada, para futura construção de sede própria no Município.

CAMPUS REGIONAL V

Unidade em Cachoeira do Sul

A UERGS ocupa parte da edificação localizada na Rua Sete de Setembro, n°1040 na cidade de Cachoeira do Sul/RS. A Unidade conta, atualmente, com as seguintes salas: Secretaria, Coordenação, Biblioteca, Sala dos Professores, Copa, três Salas de Aula, Salão de Eventos e Laboratório de Informática. A unidade conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino) para alunos, professores e funcionários e um sanitário para cadeirantes.

O Laboratório de Ensino está em fase de implantação. Será utilizada uma das salas de aula para esse fim. Foi elaborado o projeto arquitetônico para o segundo pavimento, que conta com seis Salas de Aula e um Auditório, além de sanitários masculino e feminino.

A entrada de cadeirantes é feita por rampa que dá acesso ao térreo. Há também uma rampa lateral (sem as adequações previstas em normas) para acesso ao subsolo. Porém, existe o projeto para a instalação de um elevador que dará acesso a todos os pavimentos.

Há oferta da Prefeitura de disponibilização de ampla área através de cessão de uso ou doação, condicionada à instalação de curso de Agronomia no Município

Unidade em Santa Cruz do Sul

A UERGS ocupa uma edificação de dois pavimentos localizada na Avenida Independência, n°2824 na cidade de Santa Cruz do Sul/RS. A Unidade conta com as seguintes salas no segundo pavimento: Secretaria, Biblioteca, Coordenação, Sala dos Professores, três salas de Aula, Laboratório de Ensino e Laboratório de Informática. A unidade conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino) para alunos, professores e funcionários e um sanitário para cadeirantes. No pavimento térreo serão adequadas as setes salas de aula existentes, o que permitirá a ampliação da biblioteca no segundo pavimento.

Existe o projeto de instalação de plataforma elevatória para utilização por cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida para o acesso ao segundo pavimento da edificação.

A cessão de uso da área à Uergs por parte do Estado pelo prazo de 30 (trinta) anos está em fase de confecção do documento, com previsão de ser assinada No 1º semestre de 2012.

CAMPUS REGIONAL VI

Unidade em Alegrete

A UERGS ocupa, atualmente, parte da edificação localizada na Avenida Assis Brasil, n°960 na cidade de Alegrete/RS. A Unidade conta, atualmente, com as seguintes salas: Secretaria, Coordenação, Copa, Biblioteca, Sala dos Professores, uma Sala de Aula e Laboratório de Informática. A unidade conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino) para alunos, professores e funcionários.

A obra de reforma da edificação que abrigará a sede da Unidade Alegrete está em fase de execução. Esse prédio contará com área construída de 890,00m² e as seguintes salas: Secretaria, Coordenação, Sala dos Professores, Sala de Reuniões de Professores, Copa, Sala do Servidor de Informática, Biblioteca, Auditório, duas Salas de Aula, Laboratório de Ensino e Laboratório de Informática, além de dois sanitários (masculino e feminino) para alunos, dois sanitários (masculino e feminino) para funcionários, um sanitário para professores e um sanitário para cadeirantes.

Em 2011 foi aprovada pelo Conselho de Administração do DAER a doação do prédio que está sendo reformado. O processo tramita na Casa Civil para posterior envio para a Assembleia Legislativa para lei que autorize a doação.

A Unidade será instalada em uma edificação térrea, facilitando o deslocamento de cadeirantes. A entrada de pessoas portadoras de necessidades especiais será feita pela porta principal, através de uma rampa.

Unidade em Bagé

A UERGS ocupa a totalidade da edificação de dois pavimentos localizada na Avenida Tupy Silveira, n°2820 na cidade de Bagé/RS. A Unidade conta, atualmente, com as seguintes salas: Secretaria, Coordenação, Copa, Depósito, Biblioteca, Sala dos Professores, doze Salas de Aula, Laboratório de Ensino e Laboratório de Informática. A unidade conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino) para alunos e um sanitário para professores e funcionários.

Recentemente, a UERGS recebeu a cedência total da edificação. Dessa forma, foi elaborado o projeto para ocupação total da área, que contará, em breve, com a ampliação da Biblioteca, da Secretaria, da Coordenação e da Sala dos Professores; a criação de uma Sala Multiuso (Auditório), uma Sala de Reuniões e uma Brinquedoteca. O Laboratório de Ensino também sofrerá adequações e melhorias. Além disso, um sanitário será adaptado para o uso por cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida.

Também existe o projeto de rampas de acesso e regularização de desnível, além da instalação de uma plataforma elevatória para o acesso ao segundo pavimento.

Estão em trâmite processos para atualização do documento de dominilidade (visando à cessão de uso pelo prazo de 30 anos) e solicitando a doação do imóvel à Uergs.

Unidade em Santana do Livramento

A UERGS ocupa uma edificação de dois pavimentos (e mezanino) localizada na Rua Rivadávia Correa, n°825 na cidade de Santana do Livramento/RS. A Unidade conta com as seguintes salas: Secretaria, Biblioteca, Sala dos Professores, Copa, cinco Salas de Aula, Sala de Estudos, Depósito, cinco Laboratórios de Ensino (química, física, anatomia, microbiologia, microscopia) e Laboratório de Informática. A unidade conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino) para alunos e dois

sanitários (masculino e feminino) para professores e funcionários.

Há um projeto que prevê melhorias em toda a edificação, que inclui manutenção predial, adequações nos laboratórios e ainda, em fase de estudo, a construção de 05 salas de aula adicionais na área do saguão de entrada.

Foi projetado e instalado um elevador para o acesso de cadeirantes ao mezanino e ao segundo pavimento. O acesso ao térreo é feito através de rampa localizada na entrada lateral.

A Uergs encaminhou à Fepagro solicitação de doação de 30 (trinta) hectares da Estação de Pesquisa da Fepagro no Município, para instalação de Centro de Referência Regional para o Desenvolvimento da Agricultura Familiar – CREDAF.

Estão em trâmite processos para atualização do documento de dominilidade (visando à cessão de uso pelo prazo de 30 anos) e solicitando a doação do imóvel à Uergs.

Unidade em São Borja

A UERGS está instalada no 4° pavimento do Centro Administrativo do Município, localizado na Rua Vereador Eurico Batista da Silva, n°64 na cidade de São Borja/RS. A Unidade conta com as seguintes salas: Secretaria, Coordenação, Biblioteca, Sala dos Professores (com quatro gabinetes individuais), Sala de Reunião, três Salas de Aula e Laboratório de Informática. A unidade conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino) para alunos, professores e funcionários e um sanitário adaptado.

Existe a previsão de espaço para a instalação de elevador no prédio, porém a Prefeitura Municipal nunca concluiu essa obra.

Está em estudo pelo Departamento de Projetos Especiais alternativas para viabilizar a estrutura necessária para os cursos oferecidos pela Unidade, em especial laboratórios.

CAMPUS REGIONAL VII

Unidade em Tapes

A UERGS ocupa parcialmente uma edificação de dois pavimentos localizada na Rua Oscar Matzembacher, n°475 na cidade de Tapes/RS. A Unidade conta com as seguintes salas: Secretaria, Coordenação, Biblioteca, Sala dos Professores, Sala de Reuniões, cinco Salas de Aula, Brinquedoteca e Laboratório de Informática. A previsão de reforma do Laboratório de Química e ainda a instalação do Laboratório de Biologia. A unidade conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino) para alunos e um sanitário para professores e funcionários.

Existe o projeto de instalação de plataforma elevatória para utilização por cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida para o acesso ao segundo pavimento da edificação.

Confirmar junto com o departamento de projetos especiais se o projeto de instalação de plataforma elevatória existe ou não.

14.2 POLÍTICAS DE CONSERVAÇÃO E/OU EXPANSÃO DO ESPAÇO FÍSICO – OBRAS E REFORMAS

No ano de 2011, em parceria com a Diretoria de Coordenação Institucional, o Departamento de Projetos Especiais elaborou um levantamento da infraestrutura física das unidades, prevendo os projetos, reformas e ampliações necessárias, além da previsão de execução de novos prédios, que atendem ao Programa de Necessidades da Uergs. Tais demandas estão diretamente relacionadas à regularização da ocupação desses espaços e da disponibilidade de dotação orçamentária.

Esforços estão sendo feitos para que as obras sejam iniciadas e concluídas, mas, devido às variáveis envolvidas nesse processo, o avanço é lento.

Os laboratórios de diversas unidades estão em processo de implantação. Consideraram-se como itens de segurança, no que diz respeito a obras civis, questões como o uso de piso cerâmico, utilização de tampos de granito ou pintura epóxi nas bancadas, execução de sistema de exaustão para as capelas e instalação de chuveiro de emergência com lava olhos. Foi instituído, no segundo semestre de 2011, um Grupo de Trabalho com o objetivo de consolidar os serviços/ações que dizem respeito aos laboratórios.

Encontra-se em processo de elaboração os Planos de Prevenção e Proteção contra Incêndio (PPCI) e Sistema de Proteção contra Descarga Atmosférica (SPDA) para as unidades universitárias, atendendo solicitação do Corpo de Bombeiros e visando atender a legislação vigente.

14.3 POLÍTICAS DE ADEQUAÇÃO DA INFRAESTRUTURA

A Diretoria de Coordenação Institucional tem suas ações voltadas à incorporação de bens imóveis ao patrimônio da Universidade através do recebimento, por meio de doação, de terrenos e prédios. De forma secundária, trabalha-se com a possibilidade de obter a posse dos imóveis através de termo de cessão de uso desde que estejam em processo de doação, visando à utilização do local de forma regular até que a doação e seus devidos registros sejam efetivados.

Cabe ressaltar que a finalidade da política institucional sobre a gestão de bens imóveis é o fortalecimento e consolidação da instituição, seguido de forma secundária, mas não menos importante, pelo objetivo de atender à legislação federal para celebração de convênios que permitam aplicação de recursos federais na reforma, ampliação e construção de imóveis com recursos federais.

Complementando e somando-se as ações citadas, há a previsão, por parte do Departamento de Projetos Especiais, de adequação das unidades de acordo com o Programa de Necessidades da Uergs, que prevê as especificações da legislação vigente relacionadas à abertura e aprovação de cursos de Ensino Superior.

Estado do Rio Grande do Sul
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

CONVÊNIO N.º 009/2002

TERMO DE CONVÊNIO QUE ENTRE SI CELEBRAM A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL – UERGS E A FETRAF-SUL/CUT – FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA FAMILIAR NA REGIÃO SUL, COM SEDE EM CHAPECÓ, SANTA CATARINA, OBJETIVANDO O ESTABELECIMENTO DE AÇÕES CONJUNTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO, PEDAGOGIA EM ANOS INICIAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EM DESENVOLVIMENTO RURAL E GESTÃO AGROINDUSTRIAL, CONFORME PROCESSO Nº 000100-19.50/02-7.

A **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**, Fundação pública de direito privado, inscrita no CNPJ sob n.º 04.732.975/0001-65 , com sede na Av. Borges de Medeiros, 1501, 14º andar, em Porto Alegre, RS, representada neste ato por seu Reitor, Jose Clovis de Azevedo, portador da Carteira de Identidade nº 4010951681, SSP/RS e CPF nº 149.249.190-04, doravante denominada **UERGS**, e, de outro lado, a **FETRAF-SUL/CUT – FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA FAMILIAR NA REGIÃO SUL,** pessoa jurídica de direito privado, inscrita no CNPJ nº 01.923.592/0001-86, com endereço na Av. Porto Alegre, 233-E, CEP 89.802-132 – CHAPECÓ - SC, representada neste ato pelo seu Coordenador Geral, Senhor DILCEU LUIZ DRESCH, brasileiro, agricultor, inscrito no CPF sob o nº 629.062.9109/00, doravante denominada simplesmente FETRAF-SUL, resolvem celebrar o presente Convênio, que se rege pelas seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA – CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – **UERGS**, instituição de ensino superior voltada à pesquisa e o desenvolvimento, buscando a melhoria da qualidade de vida da população e a superação dos óbices que restringem a construção da existência plena da cidadania, e, ainda, atendendo à sua tarefa de criar conhecimento, organizando a pesquisa, o ensino e a formação permanente a partir de problemas concretos pertinentes à vida e à cultura do nosso povo e, assim sendo, visando atender seus objetivos primordiais e a implementação imediata da pesquisa, e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar na Região Sul – **FETRAF-SUL**, federação

Estado do Rio Grande do Sul
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

voltada para a educação e desenvolvimento que, como a primeira, tem como objetivo apoiar atividades de pesquisa e o desenvolvimento regional das populações do Campo, RESOLVEM juntar esforços e firmar o presente convênio.

CLÁUSULA SEGUNDA – DO OBJETO

O presente Convênio tem por objeto o desenvolvimento de uma turma no Curso de Graduação em Pedagogia em Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos, no Núcleo de Cruz Alta e uma turma no Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial, no Núcleo de Sananduva. com a participação da FETRAF-SUL. Ambas as turmas iniciando em 2002. Estas turmas caracterizam-se como sendo de Regime Especial. A turma de Pedagogia em Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos terá 50 (cinqüenta) vagas, com a carga horária de 2.880 (duas mil oitocentos e oitenta) horas aula e com a duração de 04 (quatro) anos. A turma de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial terá 40 (quarenta) vagas, com a carga horária de 2.700 (duas mil e setecentos) horas aula e com a duração de 04 (quatro) anos.

CLÁUSULA TERCEIRA – DO PLANO DE TRABALHO

As atividades a serem desenvolvidas, para a consecução do objeto deste Convênio, encontram-se especificadas no Plano de Trabalho e no Projeto de Pesquisa aprovados pelas partes, cujo teor é parte integrante do presente instrumento, independente de transcrição.

Subcláusula – Excepcionalmente, admite-se a reformulação da Proposta Pedagógica do Curso e do Plano de Trabalho, desde que devidamente justificadas e autorizadas pelas autoridades competentes, ante a evolução dos serviços desenvolvidos, vedada a mudança do seu objeto.

CLÁUSULA QUARTA – DAS ATRIBUIÇÕES DOS PARTÍCIPES

I – Compete aos Partícipes:

a) Elaborar conjuntamente o desdobramento da proposta pedagógica do curso, bem como atuar na supervisão, orientação da formulação das disciplinas, acompanhar o processo de avaliação, partilhar a gestão do curso.

II – Compete à UERGS:

a) Disponibilizar a infra-estrutura da unidade local;
b) Disponibilizar o corpo docente e administrativo;
c) Acompanhar o processo de seleção dos alunos indicados pela convenente;
j) Disponibilizar o corpo docente.

III – Compete à FETRAF-SUL

a) Selecionar os alunos aptos ao ingresso em curso de nível superior;
b) Indicar um representante para, em conjunto com o Coordenador do Núcleo e do Coordenador Acadêmico da correspondente Área, supervisionar e gerenciar os trabalhos, bem como avaliar o

Estado do Rio Grande do Sul
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

andamento, desempenho e atingimento das metas conjuntas traçadas.
c) Desenvolver o Projeto de Pesquisa em anexo.

CLÁUSULA QUINTA – DOS RECURSOS

Para a consecução do objeto do presente Convênio, a UERGS somente se responsabilizará pelo custo dos docentes e infra-estrutura.

Subcláusula primeira – A entidade deverá apresentar semestralmente relatório sobre o desenvolvimento do curso e da pesquisa.

CLÁUSULA SEXTA – DA UTILIZAÇÃO, PROPRIEDADE E PUBLICIDADE DOS DADOS E DOCUMENTOS

Os resultados, metodologias, documentos, e inovações técnico-científicas obtidas pela execução das atividades deste Convênio, são de uso comum dos partícipes.

Subcláusula – Os documentos, relatórios e publicações decorrentes do presente Convênio devem registrar, em destaque, a fonte de origem das informações, bem como a logomarca de cada partícipe, podendo haver a utilização em benefício próprio e dispor das informações produzidas como achar conveniente.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA PUBLICAÇÃO

A UERGS incumbe-se da publicação da súmula deste Convênio no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul.

CLÁUSULA OITAVA - DA VALIDADE, DA ALTERAÇÃO, DA DENÚNCIA E DA RESCISÃO

Este Convênio vigora pelo prazo de 4 (quatro) anos, a contar da assinatura, podendo ser prorrogado e/ou modificado, havendo concordância entre os partícipes, mediante Termo(s) Aditivo(s), bem como ser denunciado, a qualquer tempo, mediante prévia e expressa comunicação por escrito, em prazo não inferior a 6 (seis) meses.

Subcláusula – Fica avençado que as condições pactuadas no presente convênio podem ser reavaliadas, revisadas e/ou reajustadas no período de seis meses, mediante prévio e determinado acerto entre as partes.

CLÁUSULA NONA – DO FORO

Para dirimir dúvidas ou controvérsias oriundas do presente Termo de Cooperação Técnica, não solucionadas por consenso e entendimentos na órbita administrativa, fica eleito o Foro da Comarca de Porto Alegre, com a renúncia de qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E por estarem de pleno acordo com as cláusulas e condições estabelecidas, firmam o

Estado do Rio Grande do Sul
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

CONVÊNIO UERGS - FUNDEP

PLANO DE TRABALHO

1. OBJETO : implantação e desenvolvimento do curso de graduação em Pedagogia em Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos terá 50 (cinqüenta) alunos, com uma carga horária de 2.880 (duas mil e oitocentos e oitenta) horas, no Núcleo de Cruz Alta e do curso de graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial terá 40 (quarenta), com uma carga horária de 2.700 (duas mil e setecentas) horas, no Núcleo de Sananduva.

2. METAS A SEREM ATINGIDAS: a) desenvolver, conjuntamente, os cursos em Pedagogia em Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos e Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial, acompanhando o seu desenvolvimento, para que o mesmo atinja seus objetivos; b) completar a carga horária prevista no Projeto Pedagógico. c) Atender a formação de uma turma especial, para cada curso. d) constituir um núcleo de pesquisa, organicamente vinculado e capaz de produzir e socializar o conhecimento inovador na relação Educação e Movimentos Sociais.

3. ETAPAS OU FASES DE EXECUÇÃO: Fase 1: considerando a letra "a" do item 2, teremos o desenvolvimento e a implantação em conjunto, por parte da UERGS e da FETRAF/SUL dos cursos. **Fase 2:** considerando a letra "b" do item 2, teremos o acompanhamento do desenvolvimento dos cursos e o gerenciamento de questões de ordem administrativa. **Fase 3:** desenvolver a pesquisa conforme Projeto em anexo

4. PLANO DE APLICAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS: os recursos cobrirão despesas com docência e manutenção de estrutura da infra-estrutura.

5. PREVISÃO DE INÍCIO E FIM DA EXECUÇÃO DO CONVÊNIO: o presente Convênio terá início em abril de 2002 e será finalizado, nesta 1ª edição, em abril de 2006.

JOSÉ CLOVIS DE AZEVEDO
UERGS

DILCEU LUIZ DRESCH
FETRAF-SUL
André Antonio do Couto

4. Processo de construção do projeto de " pesquisa base" da unidade.

Ações	Participantes	Propostas	Período
Primeiro momento: Montagem institucional e metodológica da pesquisa na Área da Educação. - No curso de "Introdução à UERGS": apresentação do projeto de pesquisa. discussão e encaminhamentos.	Área de educação / Reitoria. principalmente pró-reitor de pesquisa e pós-graduação	Definições básicas. conteúdo e processo. sobre a pesquisa na Área de Educação.	Abril
Segundo momento: Elaboração de instrumentos para: estudo da realidade educacional da região e levantamento e estudo de pesquisas existentes sobre a realidade educacional da região. Troca dos instrumentos entre as unidades. discussão nos núcleos e reunião de coordenadores para sistematização dos instrumentos (a elaboração de instrumentos comuns pressupõe o acréscimo de elementos considerados importantes pelas unidades – garantia da especificidade). (já ir vendo possibilidade de financiamento)	Realizado pelos núcleos	Elaboração dos instrumentos e levantamento e estudo de pesquisas existentes sobre a realidade regional.	Abril. Maio e Junho
Terceiro momento: Análise e Seleção. pelos núcleos. dos problemas educativos regionais a serem enfrentados . Levantamento e estudos de pesquisas (para além da região) sobre as problemáticas selecionadas.	Professores. alunos interessados e comunidade.	Definição da problemática a ser investigada . Aprofundamento teórico.	Junho. Julho e Agosto.
Quarto momento: Sistematização do projeto de pesquisa. Busca de financiamento e continuidade do desenvolvimento dos trabalhos.	Comunidades parceiras no projeto.	Projeto sistematizado. Financiamento.	Setembro e Outubro.

- Pretende-se constituir um núcleo de pesquisa "movimentos sociais e educação". Este núcleo abarcaria prioritariamente as turmas dos movimentos sociais conveniadas com a UERGS. Seria um núcleo que comporia as duas Áreas, a de Educação e a de Desenvolvimento de Sistemas Agrícolas e Agro-Industriais. Aprovada a idéia do núcleo, faríamos as primeiras reuniões para formatar um projeto.
- Pretende-se, igualmente, constituir um núcleo de pesquisa com as redes municipais da região sul que desenvolvem um trabalho inovador em educação, no que se refere a educação fundamental, a partir de um Seminário já realizado onde as principais dificuldades e necessidades destas redes começaram a ser discutidas.

- Pretende-se, também, desenvolver um trabalho de pesquisa com a rede pública estadual do Rio Grande do Sul, a ser discutido a partir das necessidades específicas dessa rede.
- Existe possibilidade de realização de pesquisas em parceria com Instituições Internacionais.

Estes últimos quatro indicativos são possibilidades que se apresentam e serão discutidos posteriormente.

Estado do Rio Grande do Sul
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

presente instrumento em 3 (três) vias de igual teor e forma, na presença de testemunhas que também o subscrevem.

Porto Alegre, 28 de março de 2002.

JOSE CLOVIS DE AZEVEDO
Reitor da UERGS

DIRCEU LUIZ DRESCH
Presidente da FETRAF SUL

Testemunhas:

1 Nome/CPF
336725200/04

2.Nome/CPF
512637000-63

UERGS Proc. Nº .....
Rub. ..... Fl. .....

uergs
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

TERMO ATITIVO AO CONVÊNIO 009/2002 CELEBRADO ENTRE A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL – **UERGS**, JUNTAMENTE COM A FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA FAMILIAR NA REGIÃO-SUL – **FETRAF-SUL/CUT.**

A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL – UERGS, fundação de direito privado, criada pela Lei Estadual nº 11.646/01, inscrita no CNPJ sob nº 04.732.975.0001-65, com sede na Rua Sete de Setembro, nº 1156, Bairro Centro, em Porto Alegre/RS, CEP 90010-191, denominada simplesmente **UERGS**, neste ato representado por seu Reitor, Professor Nelson Boeira, portador da carteira de identidade nº 1031917105, SSP/RS e CPF sob nº 125.821.580-20, e a FETRAF-SUL/CUT FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA FAMILIAR NA REGIÃO-SUL, pessoa jurídica de direito privado, inscrita no CNPJ sob nº 01.923.592/0001-86, com endereço na Av. Porto Alegre, nº 233, na cidade de Chapecó/SC, denominada simplesmente **FETRAF-SUL/CUT,** neste ato representado por seu Coordenador Geral, senhor ALTEMIR ANTONIO TORTELLI, portador da carteira de identidade nº 103080324-9, SSP/RS e CPF sob nº 402.036.700/00, resolvem firmar o presente Termo Aditivo de acordo com a cláusula oitava do Termo de Convênio nº 009/2002, firmado em 28 de março de 2002.

Cláusula Primeira – Do Objeto

Constitui o presente termo aditivo a prorrogação da vigência do convênio 009/2002 até o período de mais um ano, conforme previsto na cláusula oitava do convênio.

Cláusula Segunda – Das Demais Cláusulas

Permanecem em vigor as demais cláusulas do Convênio Original, não alteradas por este Aditivo.

E, por estarem de acordo, firmam o presente termo aditivo, em 03 (três) vias de igual teor e forma.

Porto Alegre, 17 de julho de 2006.

Nelson Boeira

NELSON BOEIRA
Reitor da UERGS

ALTEMIR ANTONIO TORTELLI
Coordenador Geral - Fetraf-Sul/CUT

Testemunhas:

Nome e CPF

Nome e CPF

ASSESSORIA UERGS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

CURSO DE PEDAGOGIA –
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

Porto Alegre, 14 de dezembro de 2004

1. DADOS GERAIS

Nome do Curso: Curso de Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos

Vagas Anuais: 80.

Número de Alunos por turma: 40.

A quem o curso se destina: aos professores de crianças, jovens e adultos das redes públicas municipal e estadual que não possuem curso superior, aos professores do Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA), a segmentos específicos da população cujas organizações realizam processos formativos e ao público em geral.

Turno de funcionamento: diurno e noturno. Regime

de matrícula: semestral.

Limite mínimo e máximo para integralização das disciplinas do curso: 4 anos - 8 anos. Carga horária mínima: 2880 h/a

Componentes curriculares	***Créditos***	***Carga Horária***
Teórico-prático	162(134teoria + 28 prática)	2430h (2010teoria + 420 prática)
Estágios	30	450h/a
Total	192	2880 h/a

1 crédito corresponde a 15 h/a.

2. PROJETO PEDAGÓGICO

2.1 Objetivo Geral

Em sintonia com a proposta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (criada pela Lei Estadual nº 11.646/2001), este Curso se propõe a contribuir com o desenvolvimento local e regional do Estado, formando professores de crianças, jovens e adultos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse ensino privilegia a pesquisa- ensino e desenvolve processos educativos por meio da reflexão crítica e criativa sobre as relações entre o homem, a sociedade, a ciência, o trabalho, a cultura, o ambiente, a educação e o desenvolvimento. Essa perspectiva está vinculada a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de apropriação, re- elaboração e produção de saberes e modos de ação.

2.2 Profissional a ser formado

O curso pretende formar professores capazes de analisar criticamente suas práticas e representações sociais, que:

a) se posicionem autonomamente sobre o seu campo de atuação e sobre as questões do seu cotidiano e da sociedade;
b) se instrumentalizem para a reflexão sobre as relações sociais;
c) estejam capacitados à leitura crítica da realidade, para a proposição de alternativas e para a avaliação de soluções propostas e de implementação de processos;
d) tenham capacidade de articulação de saberes que envolvam o fazer, o aprender e o transformar a educação;
e) se insiram tanto na educação formal quanto na informal, demonstrando, ante às diferenças etárias e culturais, solidariedade, criatividade e disponibilidade para a concepção de um novo fazer em educação.

2.3 Objetivos específicos do Curso de Pedagogia

Com o Curso de Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos pretende-se:

a) desenvolver processos educativos que privilegiem a qualidade;

b) estabelecer estreitas relações entre a dimensão teórica que dá sustentação ao curso e a dimensão prática do seu acontecer. Isso deve ser viabilizado pelos profissionais que lhe dão efetividade, sobre os quais se efetua o cotidiano do processo educacional, ou seja, o seu saber-fazer situado em contexto de interação social;

c) oferecer aos acadêmicos uma formação integrada, o que favorecerá o exercício da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para crianças, jovens e adultos, bem como a atuação desses profissionais na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional;

d) democratizar o acesso à informação, ao saber especializado e à cultura acadêmica, permitindo a compreensão dos processos sócio-culturais em curso, fortalecendo a tríplice relação do seu trabalho ao saber: domínio de saberes, transformação de saberes e atuação ética;

e) desenvolver qualificações que possibilitem a utilização e a inovação de tecnologias relacionadas à educação, numa perspectiva emancipatória e de estreitamento das relações entre educação e desenvolvimento sócio-cultural regional e global;

f) coordenar processos de reflexão sobre a prática educativa, sua análise e sua incorporação criativa e coletiva, levando em conta a complexidade de sua ação;

g) formar um professor em suas dimensões política, epistemológica e ética, apto a desenvolver estratégias educativas democratizadoras do acesso, do conhecimento e da gestão educacional com possibilidades de intervenção pedagógica nas práticas sociais fora e dentro da escola, sabendo analisar os condicionantes históricos de cada contexto social.

2.4 Justificativa da criação do Curso de Pedagogia

O Curso de Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos justifica-se:

a) pela possibilidade de formar professores em anos iniciais do Ensino Fundamental capacitados para atuarem junto a crianças, jovens e adultos, o que contribui para a qualificação da educação no Estado;
b) pela proposta pedagógica do Curso que, integrada ao projeto de Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, propõe-se a articular o ensino com a pesquisa e destes com o desenvolvimento, propiciando uma formação de professores diferenciada porque profundamente vinculada aos processos sócio-culturais em curso e às alternativas de desenvolvimento econômico, político, cultural e social local e regionalmente existentes;
c) pela necessidade de atendimento de uma demanda social de formação de professores titulados e qualificados para atuarem junto às escolas das redes municipal e estadual;

2.5 Organização do Ensino

2.5.1 Referenciais metodológicos:

Constituem-se em referenciais metodológicos para o curso:

a) a formação integral, viabilizada pela articulação de saberes provenientes do conhecimento científico e da formação humana, do conhecimento técnico e da apropriação das tecnologias e das experiências de trabalho e sociais;
b) a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão numa perspectiva de ciência comprometida com a construção de soluções individuais e coletivas conscientemente posicionadas em favor do ambiente e do desenvolvimento sócio-cultural emancipatório, apresenta-se como ferramenta articuladora de saberes locais e globais e exercício imprescindível na formação humana proposta, sendo, ao mesmo tempo,

instrumento de leitura de mundo, de apropriação de conhecimentos e de intervenção na realidade local e regional;

c) a relação entre teoria e prática, compreendida em dois sentidos complementares. O primeiro como um princípio importante na formação humana na medida em que, por meio do conceito de práxis, rompe com a dicotomia entre o pensar e o fazer, o sentir e o conhecer, o conceber e o atuar, indicando a necessidade da educação favorecer experiências que integrem o pensamento e a ação. O segundo como um dos aspectos metodológicos para a sua concretização através de uma organização curricular que possibilite a integração entre a leitura do contexto, o conhecimento de experiências de inserção sócio-cultural, o conhecimento geral, o conhecimento técnico e a intervenção social, possibilitando a formação científica, pedagógica e humana, com vistas à realização da formação integral.

2.5.2 Eixos temáticos e componentes curriculares do curso:

Os eixos temáticos propostos pelo curso têm o objetivo de articular e orientar um conjunto de componentes curriculares a partir da necessária postura interdisciplinar a qual se vincula este projeto pedagógico. Os componentes curriculares, ao formarem os eixos temáticos, têm como um dos princípios educativos a inserção do aluno da UERGS nos processos educativos regionais e a identificação, compreensão, reconstrução e produção de conhecimento voltado a superação das situações-problema encontradas nestes processos.

Numa primeira dimensão, os eixos temáticos trabalham com uma pluralidade de saberes já definidos e produzidos e que constituem parte insubstituível do repertório de informações de que o pedagogo deve dispor e ter domínio para o exercício de sua profissão.

Numa segunda dimensão, privilegia-se o campo específico da pedagogia e da gestão pedagógica propriamente dita. São os saberes que caracterizam e fundamentam os processos de ensino-aprendizagem, suas teorias, suas determinações legais necessárias ao exercício da docência, e, particularmente, o conjunto de saberes necessários à gestão educacional entendida como a organização do trabalho em termos de planejamento,

coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e em processos educativos escolares e não-escolares, bem como o estudo e a formulação de políticas públicas na área da educação.

Uma terceira dimensão refere-se aos saberes de cada uma das áreas específicas do trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental, com seus fundamentos, conteúdos e métodos, além do atendimento de demandas específicas, como a educação de crianças, jovens e adultos, de portadores de necessidades especiais e outras. À práxis acadêmica associa-se a experiência cotidiana da trajetória pessoal de vida social e cultural, de formação e particularmente de trabalho profissional.

2.5.3 Base Curricular

ET	SOCIEDADE E EDUCAÇÃO				CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO				EDUCAÇÃO ANOS INICIAIS: CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS				PESQUISA EM EDUCAÇÃO			
Sem	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR
1°	História da formação social	4	60		História da educação e da pedagogia	4	60		Estudos histórico-sócio-psico antropológicos sobre a infância	4	60		Observação, participação e integração na realidade local e regional	4	60 = 30t + 30p	
									Estudos histórico-sócio-psico antropológicos sobre jovens e adultos	4	60					
	Língua Portuguesa e Literatura I					2	30		Informática I					2	30	
Sem	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR
2º	História da formação social brasileira	2	30		História da Educação Brasileira	4	60		Teorias do conhecimento e da aprendizagem	4	60		Investigação da realidade local e regional	4	60 = 30t + 30p	
	História da formação social do RS	2	30						Concepções e métodos da educação popular	4	60 = 30t + 30p					
	Língua Portuguesa e Literatura II					2	30		Informática II					2	30	

Sem	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR
3°	Sociologia da educação	4	60		Filosofia da educação	4	60		Leitura e escrita em Anos Iniciais e EJA: conteúdo e método I	4	60 = 30t + 30p		Investigação da realidade sócio-educativa	4	60 = 30t + 30p	
									Estudo Eletivo	4	60					
	Língua Portuguesa e Literatura III					2	30		Língua Estrangeira I					2	30	
Sem	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR
4°	Trabalho e educação	2	30		Estudos culturais	2	30		Movimento, arte e educação psicomotora	4	60 = 30t + 30p		Investigação e prática em processos educativos: Anos Iniciais	4	60 = 30t + 30p	
	Teoria da cooperação	2	30		Educação e multimeios	2	30		Movimentos sociais e educação	4	60 = 30t + 30p					
	Língua Portuguesa e Literatura IV					2	30		Língua Estrangeira II					2	30	

Sem	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR
5º	Educação e desenvolvimento	4	60		Teorias do currículo	4	60 = 45t + 15p		Educação matemática: conteúdo e método	4	60 = 30t + 30p		Investigação e prática em processos educativos: EJA	4	60 = 15t + 45p	
									Leitura e escrita anos iniciais e EJA: conteúdo e método II	4	60 = 30t + 30p					
	Ética, estética e relações humanas													4	60	
Sem	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR
6º	Organização das políticas públicas para a Educação Básica	4	60						Ciências sociais: conteúdo e método	4	60 = 30t + 30p					
	Projeto pedagógico	4	60						Ciências naturais: conteúdo e método	4	30t + 30p					
	Estágio AI – I 8 120															

Sem	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR
7º					Avaliação. gestão e coordenação de processos educativos	4	60		Práticas Alfabetizadoras em AI	4	60		Trabalho de Conclusão - I	2	30	
					Psicologia da Educação	4	60		Estágio AI – II	10	150					
Sem	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR
8°	Fundamentos da Educação Especial	4	60		Organização das políticas públicas para a Educação Básica II	4	60		Estágio AI - III	12	180		Trabalho de Conclusão - II	4	60	

Lista de abreviaturas:
ET= Eixos Temáticos
Sem= semestre
CR= Créditos
CH= Carga Horária
PR= Pré-requisitos
t=teoria
p=prática

2.5.4 Política de Prática e Estágio Supervisionado:

As práticas de ensino são inseridas ao longo do curso nos componentes curriculares e envolvem diretamente o fazer docente, perfazendo 420h/a até o final do curso.

As práticas serão acompanhadas, nos componentes oferecidos durante o curso, por professores que ministram as respectivas aulas, tendo como objetivo a reflexão dos alunos sobre sua atuação enquanto educadores.

O estágio supervisionado totaliza 450h/a, distribuídas a partir do 6º semestre do curso e cumprindo 120h/a no Estágio I, 150h/a no Estágio II e 180 h/a no Estágio III, acompanhados por professores qualificados em Supervisão Educacional e com formação específica em Educação Anos Iniciais, conforme a realidade a ser acompanhada.

2.5.5 Atividades Complementares

As Atividades Complementares integralizam a carga horária obrigatória para a conclusão do curso, perfazendo um total de 200h, que deve ser comprovado através de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (Resolução CP/CNE02/02), conforme o quadro que segue:

Ensino	Componente Curricular isolado de outro curso Monitoria em Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia Participação na Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia
Extensão	Participação em Projeto de Extensão Atividade Profissional vinculada ao Curso Participação em seminários, palestras, congressos, conferências, encontros, cursos de atualização e similares a critério da Universidade.
Pesquisa	Iniciação Científica/Pesquisa Apresentação/Publicação de trabalhos na área de Educação.

2.5.6 Organização do trabalho docente:

Considerando que este Curso se propõe a organizar a prática docente e a atividade discente com vistas a uma formação interdisciplinar, todos os professores deverão participar de atividades que envolvem a formação em serviço e o planejamento coletivo do processo ensino-aprendizagem.

No início de cada semestre letivo será realizado o planejamento semestral, com a participação de todos os professores que atuarão no Curso. Estes momentos de planejamento conjunto possibilitam a postura interdisciplinar frente aos componentes curriculares e os conhecimentos a serem construídos e/ou produzidos no Curso.

2.5.7 Diretrizes de avaliação:

O sistema de avaliação do curso é constituído por conceitos que correspondem ao percentual de alcance dos objetivos definidos no plano de cada disciplina, o que se dará por meio de pelo menos três avaliações.

O resultado global do processo de avaliação será expresso por meio de um conceito semestral por componente curricular.

Serão utilizados como conceitos de avaliação dos alunos:

I- "A", para os alunos que atingirem percentual igual ou superior a 90%, dos objetivos definidos no plano de disciplina;

II- "B", para os alunos que atingirem percentual igual ou superior a 75%, e inferior a 90%, dos objetivos definidos no plano de disciplina;

III- "C", para os alunos que atingirem percentual igual ou superior a 60%, e inferior a 75%, dos objetivos definidos no plano de disciplina;

IV- "D", para os alunos que atingirem percentual inferior a 60%, dos objetivos definidos no plano de disciplina;

V- "E", para os alunos que, ao fim do semestre, obtiverem freqüência inferior a 75%.

Serão considerados aprovados os alunos que atingirem os conceitos finais “A”, “B” ou “C”, e, reprovados, aqueles que obtiverem conceitos finais “D” ou “E”.

O aluno será observado nos componentes curriculares por meio de instrumentos coletivos e individuais, tais como provas, trabalho de campo, relatório de visitas, relatório de estágio e/ou de sistematização, memorial descritivo, seminários, monografia e outros, que versem exclusivamente sobre os conteúdos estipulados no plano de disciplina.

Todo componente curricular deverá ter, no mínimo, três instrumentos formais por semestre e um instrumento de recuperação.

EMENTAS E BIBLIOGRAFIAS

Eixo Temático: SOCIEDADE E EDUCAÇÃO
Componente Curricular: HISTÓRIA DA FORMAÇÃO SOCIAL
Créditos: 4 Horas/aula: 60h Semestre: 1º

Ementa:
Compreensão da formação humana em sociedade ao longo da História, tendo como um dos referenciais a instituição dos diferentes modos de produção.

Bibliografia Básica:

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

CASTELS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em Rede.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1999. v. 1.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador. Uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. v. 1. v. 2.

____. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

Eixo Temático: CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO

Componente Curricular: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA
Créditos: 4 Horas/aula: 60h Semestre: 1º

Ementa:
Compreensão da educação e da pedagogia nas diferentes formações sociais.

Bibliografia básica:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BUFFA & ARROIO & NOSELLA. **Educação e cidadania. Quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e pedagogia.** 15. ed. São Paulo: EPU, 1975.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Eixo temático: EDUCAÇÃO ANOS INCIAIS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Componente Curricular: ESTUDOS HISTÓRICO-SOCIO-PSICO ANTROPOLÓGICOS SOBRE A INFÂNCIA
Créditos: 4 Horas/aula: 60h Semestre: 1º

Ementa:
Enfoque do desenvolvimento humano na infância, compreendendo aspectos históricos, sociais, psicológicos e antropológicos e a ação do educador, considerando o contexto sócio-cultural.

Bibliografia básica:

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

VIGOTSKY, L. S. **Desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Eixo Temático: EDUCAÇÃO ANOS INCIAIS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Componente Curricular: ESTUDOS HISTÓRICO- SÓCIO- PSICO-ANTROPOLÓGICOS SOBRE JOVENS E ADULTOS
Créditos: 4 Horas/aula: 60h Semestre: 1º

Ementa:
Enfoque do desenvolvimento humano na juventude e idade adulta, compreendendo aspectos históricos, sociais, psicológicos e antropológicos e a ação do educador, considerando o contexto sócio-cultural.

Bibliografia básica:

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Lisboa: DIFEL, 1989.

CORAZZA, Sandra. **Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural**. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). **Currículo: Questões atuais.** São Paulo: Papirus, 1997.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KNIJNICK, Gelsa. **Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Eixo Temático: PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Componente Curricular: OBSERVAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E INTEGRAÇÃO NA REALIDADE LOCAL E REGIONAL
Créditos: 4 Horas/aula: 60h (30h teóricas, 30h práticas) Semestre: 1º

Ementa:

Iniciação ao estudo científico: ciência e conhecimentos; conceituação de pesquisa; pesquisa como prática científica e educativa. Inserção na realidade local e regional.

Bibliografia básica:

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

BARROS, Aidil J. da Silveira; LEHFELD, Neide A de Souza. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

CHALMERS, A. **A fabricação da ciência.** São Paulo: UNESP, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: **em três artigos que se completam.** 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

KÖCHE, José C. **Fundamentos de metodologia científica**: **teoria da ciência e prática da pesquisa.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

Componente Curricular: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA I Créditos: 2 Horas/aula: 30h
Semestre: 1º

Ementa:
Exercício da leitura, interpretação de textos, redação e comunicação oral.

Bibliografia básica:

CAMPADELLI, Samira; SOUZA, Jésus Barbosa. **Produção de textos e uso da linguagem**. São Paulo: Saraiva, 1998.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação.** São Paulo: Ática, 1996.

GARCIA, Othon R. **Comunicação em moderna.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GERALDI, João W. **Linguagem e ensino: exercício de militância.** São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

KOCH, I. G. V., TRAVAGLIA L. C. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. Porto Alegre: Globo, 1987.

SOARES, Magda Becker. **Técnica de redação: as articulações lingüísticas como técnica de pensamento.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993.

Componente Curricular: INFORMÁTICA I

Créditos: 2 Horas/aula: 30h Semestre: 1º

Ementa:
Introdução à linguagem informatizada, incluindo pesquisa na Internet e utilização de programas básicos aos trabalhos escolares

Bibliografia básica:

BEAHR, P. A. B. **Avaliação de Softwares Educacionais no processo de ensino-aprendizagem computadorizado: estudo de caso.** Porto Alegre: CPGCC/UFRGS, set. 1993 (tese de Mestrado).

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.**
Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento. Repensando a educação.**
Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

BIZOTTO & BIANCHI & LOPES & HEINZLE. **Informática básica: conciso e objetivo.** Florianópolis: Bookstore, 1998.

Eixo Temático: SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Componente Curricular: HISTÓRIA DA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA
Créditos: 2 Horas/aula: 30h Semestre: 2º

Ementa:
História da formação sócio-cultural brasileira a partir do estudo dos clássicos.

Bibliografia básica:

JÚNIOR PRADO, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo.** 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & Senzala.** 18. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1977.

Eixo Temático: SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Componente Curricular: HISTÓRIA DA FORMAÇÃO SOCIAL DO RIO GRANDE DO SUL

Créditos: 2 **Carga horária: 30h** **Semestre: 2º**

Ementa:
Abordagem do processo histórico sul-riograndense desde o período da formação da fronteira até a inserção do Rio Grande do Sul no cenário luso-brasileiro, analisando as relações com a conjuntura sócio-política, econômica e cultural brasileira e os desdobramentos deste processo até os dias atuais.

Bibliografia básica:

BANDEIRA, Moniz. **O expansionismo brasileiro e a formação dos estados na Bacia do Prata.** São Paulo: Ensaio/Brasília, Universidade de Brasília, 1995.

CÉSAR, Guilhermino *et al*. **RS: Economia e política.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.

KLIEMANN, Luiza Helena S. **RS: terra e poder.** Porto Alegre: Mercado Aberto, UFRGS, 1990.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O cotidiano da república.** Porto Alegre: UFRGS, 1990.

_____. Os pobres da cidade. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

Eixo Temático: CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO

Componente Curricular: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
Créditos: 4 Carga horária: 60h Semestre: 2º

Ementa:
Abordagem crítica da educação e da pedagogia brasileiras, desde a época colonial até a atualidade, incluindo análises da educação indígena, dos negros e dos movimentos sociais na história.

Bibliografia básica:

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.
GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
ROMANELLI, Otaiza de O. **História da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes, 1984.
XAVIER, Maria Elizabete *et al*. **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

Eixo Temático: EDUCAÇÃO ANOS INICIAIS: CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

Componente Curricular: TEORIAS DO CONHECIMENTO E DA APRENDIZAGEM
Créditos: 4 Horas/aula: 60h Semestre: 2º

Ementa:
Teorias do conhecimento e suas relações com as Teorias de Aprendizagem.

Bibliografia básica:

BIGGE, Morris L. **Teorias da aprendizagem para professores.** São Paulo: E.P.U., 1977.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo: E.P.U., 1999.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia genética.** Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

___. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia. Problemas de psicologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Eixo Temático: EDUCAÇÃO ANOS INICIAIS: CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

Componente Curricular: CONCEPÇÕES E MÉTODOS DA EDUCAÇÃO POPULAR
Créditos: 4 Horas/aula:60h (30h teóricas, 30h práticas) Semestre: 2º

Ementa:
Compreender a emergência e trajetória da concepção de Educação Popular, sua proposta político-pedagógica, diversidade e métodos.

Bibliografia básica:

BRANDÃO. **Em campo aberto.** São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Educação popular hoje.** São Paulo: Loyola, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI & GUTTIÉRREZ (Orgs.). **Educação comunitária e educação popular.** 2. ed. São Paulo: Cortez, Questões de nossa época, 1999.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política: Educação Popular**. São Paulo: Símbolo, 1978.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular**. Porto Alegre: Tomoeditorial & Camp, 2001.

Eixo Temático: PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Componente Curricular: INVESTIGAÇÃO DA REALIDADE LOCAL E REGIONAL

Créditos: 4 Horas/aula: 60h (30h teóricas, 30h práticas) Semestre: 2º

Ementa:
Abordagens teóricas da pesquisa, metodologia e métodos. Elaboração de proposta e investigação de aspectos históricos, geográficos, econômicos, políticos e culturais da realidade local e regional.

Bibliografia básica:

BRANDÃO, C. (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARDOSO, R. (Org.) **A aventura antropológica: teoria e pesquisa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MINAYO, Maria C. de Souza. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

RUDIO, Franz Vitor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

Componente Curricular: LÍNGUA PORTUGUESA E

LITERATURA II Créditos: 2 Horas/aula: 30h

Semestre: 2º

Ementa:
Visão geral da literatura brasileira e exercício da leitura, escrita e interpretação de textos.

Bibliografia básica:

FORTUNA, Felipe. **Escola da sedução: ensaios sobre poesia brasileira.** Porto Alegre: Artes & Ofícios, 1991.

GERALDI, João W. **Linguagem e ensino: exercício de militância.** São Paulo: Mercado da Letras, 1996.

VAL, M. da Graça da Costa. **Como escrever textos, redação e textualidade.** São Paulo: Martim Fontes, 1991.

ZILBERBAN, Regina. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura – história, autores e textos.** 3 ed. São Paulo: Global, 1988.

Componente Curricular: INFORMÁTICA II

Créditos: 2 **Horas/aula: 30h** **Semestre: 2º**

Ementa:
Prática da linguagem informatizada, incluindo pesquisa na INTERNET e utilização de multimeios na educação.

Bibliografia básica:

BEAHR, P. A. B.**Avaliação de Softwares Educacionais no processo de ensino-aprendizagem computadorizado: estudo de caso.** Porto Alegre: CPGCC/UFRGS, set. 1993 (tese de Mestrado).

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.**
Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento. Repensando a educação.**
Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

Eixo Temático: SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Componente Curricular: SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Créditos: 4 **Horas/aula: 60h** **Semestre: 3º**

Ementa:
Abordagem das diferentes teorias sociológicas para compreensão crítica da realidade em geral e da educação em particular, propondo ações efetivas no processo educacional.

Bibliografia básica:

DURKHEIM, Emile. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1978.
MARX, Karl. **Contribuición a la critica de la economia politica.** México: Siglo XXI, 1980.
TADEU, Tomas. **Escola S. A.** Brasília: CNT, 1996.
WEBER, Marx. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1986.

Eixo Temático: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Componente Curricular: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Créditos: 4 **Horas/aula: 60h** **Semestre: 3º**

Ementa:
Aprofundamento da reflexão sobre a educação a partir da leitura dos clássicos.

Bibliografia básica:

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1998.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
ROUSSEAU, Jean-Jaque. **Emilio ou da Educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.
SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1980.

Eixo Temático: EDUCAÇÃO ANOS INICIAIS: CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

Componente Curricular: LEITURA E ESCRITA ANOS INICIAIS E EJA: CONTEÚDO E MÉTODO I

Créditos: 4 Horas/aula:60h (30h teóricas, 30h práticas) Semestre: 3º

Ementa:
Compreensão dos pressupostos lingüísticos, psicogenéticos e metodológicos do processo de alfabetização, com suas especificidades para o ensino de crianças, de jovens e adultos e de alunos com necessidades especiais.

Bibliografia básica:

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
GOODMANN, Ken. **Introdução à linguagem integral**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**. São Paulo: Ática, 1995.

Eixo Temático: EDUCAÇÃO ANOS INICIAIS: CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

Componente Curricular: ESTUDO ELETIVO

Créditos: 4 Horas/aula: 60h Semestre: 3º

Ementa:
Este componente curricular será organizado a partir de temas emergentes do contexto regional.

Bibliografia básica:

A ser indicada após a seleção do componente curricular. Conforme Plano de Ensino.

Eixo Temático: PESQUISA E EDUCAÇÃO

Componente Curricular: INVESTIGAÇÃO DA REALIDADE SÓCIO-EDUCATIVA

Créditos: 4 Horas/aula: 60h (30h teóricas, 30h práticas) Semestre: 3º

Ementa:
Estudo das relações entre pesquisa e educação. Elaboração de proposta e investigação da realidade educativa: práticas formais e informais, mapa local e regional da educação. Início da elaboração de projeto de pesquisa para investigação da educação nos anos iniciais e na EJA.

Bibliografia básica:

CADERNOS DE SOCIOLOGIA. **Pesquisa Social empírica: métodos e técnicas**. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1998. v. 9.

CORAGGIO, J. L. Alternativas para o desenvolvimento humano em um mundo globalizado**.** **Proposta**, n. 72, 1997.

LEROY, Jean-Pierre. Da comunidade local às dinâmicas microrregionais na busca do desenvolvimento sustentável. **Proposta**, n. 71, 1997.

MINAYO, Maria C. de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

Componente Curricular: LÍNGUA PORTUGUESA E

LITERATURA III Créditos: 2 Horas/aula: 30h

Semestre: 3º

Ementa:
Visão geral da literatura brasileira e exercício da leitura, escrita e interpretação de textos.

Bibliografia básica:

FORTUNA, Felipe. **Escola da sedução: ensaios sobre poesia brasileira.** Porto Alegre: Artes & Ofícios, 1991.

GERALDI, João W. **Linguagem e ensino: exercício de militância.** São Paulo: Mercado da Letras, 1996.

VAL, M. da Graça da Costa. **Como escrever textos, redação e textualidade.** São Paulo: Martim Fontes, 1991.

ZILBERBAN, Regina. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura – história, autores e textos**. 3. ed. São Paulo: Global, 1988.

Componente Curricular: LÍNGUA

ESTRANGEIRA I Créditos: 2 Horas/aula:

30h Semestre: 3º

Ementa:
Introdução à leitura e interpretação em uma língua estrangeira moderna.

Bibliografia básica:

A ser indicada a partir da definição da língua estrangeira a ser estudada na região. Conforme Plano de Ensino.

Eixo Temático: SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Componente Curricular: TRABALHO E

EDUCAÇÃO

Créditos: 2 **Horas/aula: 30h** **Semestre: 4º**

Ementa:
Abordagem, numa perspectiva sócio-histórica, das relações entre trabalho e educação.

Bibliografia básica:

ANTUNES, **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho.** 4. ed. São Paulo: Cortez & UNICAMP, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas do final de século**. Petrópolis: Vozes, 1999.

KUENZER, Acácia. **O trabalho como princípio educativo.** São Paulo: Cortez, 1988.

MARX, K. **O capital. V. I.** São Paulo: Ed. Globo, 1996.

Eixo temático: SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Componente Curricular: TEORIA DA

COOPERAÇÃO

Créditos: 2 **Horas/aula: 30h** **semestre: 4º**

Ementa:
Abordagem teórica sobre o cooperativismo e a natureza original e específica da organização cooperativa, na sua dupla dimensão de "sociedade de pessoas" e de "empresa", apresentando a cooperativa. como uma alternativa real de intervenção na sociedade

Bibliografia básica:

GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, Fernando Rios do. **Cooperativismo como alternativa de mudança: uma abordagem normativa.** Rio de Janeiro: Forense, 2000.

PERIUS, Vergílio F. **Cooperativismo e Lei**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2001.

QUEIROZ, Carlos Alberto ramos Soares de**. Cooperativa de serviço e trabalho: manual de constituição, organização e administração interna.** São Paulo: STS, 2000.

Eixo Temático: CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO

Componente Curricular: ESTUDOS CULTURAIS

Créditos: 2 **Horas/aula: 30h** **Semestre: 4º**

Ementa:
Reflexão crítica da dimensão cultural em diferentes propostas pedagógicas, sensibilizando o professor em formação para a diversidade das identificações presentes nos espaços de formativos da comunidade quanto à etnia, raça, gênero, sexualidade e relações intergeracionais.

Bibliografia básica:

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Lisboa: DIFEL, 1989.

COSTA, Marisa (Org.). **Estudos culturais em educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A. 1998.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

Eixo Temático: CONHECIMENTO E SOCIEDADE

Componente Curricular: EDUCAÇÃO E MULTIMEIOS

Créditos: 2 **Horas /aula: 30h** **Semestre: 4º**

Ementa:
Reflexão crítica e construção de conhecimento a partir da integração de multimeios na educação formal e não formal, buscando dimensionar a ação destes instrumentos na formação de sujeitos participativos.

Bibliografia básica:

DEMO, P. **Questões para teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

____. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MATURANA, H. **De máquina e seres vivos**: **autopoiese a organização do vivo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Eixo Temático: EDUCAÇÃO ANOS INICIAIS: CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

Componente Curricular: MOVIMENTO, ARTE E EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

Créditos: 4 Horas/aula: 60h (30h teóricas, 30h práticas) Semestre: 4º

Ementa:
Abordagem e instrumentalização para o trabalho com as dimensões artística, corporal, lúdica e psicomotora na criança e nos jovens e adultos, buscando potencializar a formação humana.

Bibliografia básica:

BARBOSA, Ana M. T. B. (Org.). **Arte-educação: leitura no sub-solo.** São Paulo: Cortez, 1999.

BOURO, Anacelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e a aprendizagem da arte na escola.** São Paulo: Cortez, 1996.

LINHARES, Angela Maria. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte-educação.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

Eixo Temático: EDUCAÇÃO ANOS INICIAIS: CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

Componente Curricular: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Créditos: 4 Horas/aula: 60h (30h teóricas, 30h práticas) Semestre: 4º

Ementa:
Numa perspectiva sócio-histórica compreender os Movimentos Sociais também como lugar da educação e da pedagogia.

Bibliografia básica:

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Aprendendo com os movimentos sociais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1992.

HELLMANN, Michaela (Org.). **Movimentos sociais e democracia no Brasil: sem a gente não tem jeito.** Marco Zero/Ildesfes/Labor, 1995.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Eixo Temático: PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Componente Curricular: INVESTIGAÇÃO E PRÁTICA EM PROCESSOS EDUCATIVOS: ANOS INICIAIS

Créditos: 4 Horas/aula: 60h (30h teóricas, 30h práticas) Semestre: 4º

Ementa:
Qualificação e conclusão da elaboração de projeto de pesquisa para investigação da educação nos anos iniciais e na EJA. Início da realização da pesquisa.

Bibliografia básica:

BECKER, Fernando & FARINA, Sérgio & SCHEID, Urbano. **Apresentação de trabalhos escolares.** 19. ed. Porto Alegre: Multilivro, 2000.

GAMBOA, S. S. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1997.

SALOMON, Délcio V. **Como fazer uma monografía**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Componente Curricular: LÍNGUA PORTUGUESA E

LITERATURA IV Créditos: 2 Hora/aula: 30h

Semestre: 4º

Ementa:
Visão geral da literatura brasileira e exercício da gramática a partir da leitura, escrita e interpretação de textos.

Bibliografia básica:

FORTUNA, Felipe. **Escola da sedução: ensaios sobre poesia brasileira.** Porto Alegre: Artes & Ofícios, 1991.

GERALDI, João W. **Linguagem e ensino: exercício de militância.** São Paulo: Mercado da Letras, 1996.

VAL, M. da Graça da Costa. **Como escrever textos, redação e textualidade.** São Paulo: Martim Fontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura – história, autores e textos.** 3. ed. São Paulo: Global, 1988.

Componente Curricular: LÍNGUA ESTRANGEIRA II Créditos: 2 Horas/aula: 30h Semestre: 4º

Ementa:
Introdução à leitura e interpretação em uma língua estrangeira moderna.

Bibliografia básica:

A ser indicada a partir da definição da língua estrangeira a ser estudada na região. Conforme Planos de Ensino.

Eixo Temático: CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO

Componente Curricular: TEORIAS DO CURRÍCULO

Créditos: 4 Horas/aula: 60h (45h teóricas, 15h práticas) Semestre: 5º

Ementa:
Estudo das propostas de desenvolvimento curricular ao longo da história, estabelecendo relações com as teorias do conhecimento e de aprendizagem. Análise de propostas curriculares regionais.

Bibliografia básica:

BORDIEU, Pierre. **Lições de aula.** São Paulo: Ática, 1988.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação.** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1983.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Eixo Temático: SOCIEDADE E EDUCAÇÃO
Componente Curricular: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
Créditos:4 Horas/aula: 60h Semestre: 5º

Ementa:
Abordagem crítica, numa perspectiva sócio-histórica, de projetos de desenvolvimento e suas relações com propostas educacionais existentes no mundo contemporâneo.

Bibliografia básica:

CORAGGIO, J. L. Alternativas para o desenvolvimento humano em um mundo globalizado. **Proposta**, n. 72, 1997.

DUSSEL, Enrique. **Ética comunitária.** Petrópolis: Vozes, 1987.

LEROY, Jean-Pierre. **Da comunidade local às dinâmicas microrregionais na busca do desenvolvimento sustentável.** Proposta, n. 71, 1997.

OLSON, David R. & TORRACE, Nançy**. Educação e desenvolvimento humano: novos modelos de aprendizagem, ensino e escolarização.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

Eixo Temático: EDUCAÇÃO ANOS INICIAIS: CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

Componente Curricular: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – CONTEÚDO E MÉTODO

Créditos: 4 Horas/aula: 60h (30h teóricas, 30h práticas) Semestre: 5º

Ementa:
Abordagem da construção dos conteúdos matemáticos número, sistema, operações e frações a partir de problemas do cotidiano e de suas implicações para a compreensão da realidade social.

Bibliografia básica:

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática da teoria à prática.** Campinas: Papirus, 1997.

DUHALDE, Maria Elena. **Encontros Iniciais com a matemática: contribuições à educação infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KNIJNIK, Gelsa. **Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

_____. Alfabetização de Jovens e Adultos: educação matemática. **Caderno de Educação,** São Paulo: MST, n. 5, 1994.

Eixo Temático: EDUCAÇÃO ANOS INICIAIS: CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

Componente Curricular: LEITURA E ESCRITA ANOS INICIAIS E EJA: CONTEÚDO E MÉTODO II

Créditos: 4 Horas/aula: 60h (30h teóricas, 30h práticas) Semestre: 5º

Ementa:
Estudo do processo cultural da alfabetização e reflexão crítica das orientações didáticas adotadas no ensino da leitura e da escrita com crianças, jovens e adultos e alunos com necessidades educativas especiais, visualizando práticas alternativas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CAGLIARI, Luís Carlos & CAGLIARI & Gladis Massini. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras-Associação de Leitura do Brasil-ALB / São Paulo: Fapesp, 1999.

CURTO, Morillo & TEIXIDÓ. Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. v. 1.

GARCIA, Regina. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1996.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**. São Paulo: Ática, 1994.

Eixo Temático: PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Componente Curricular: INVESTIGAÇÃO E PRÁTICA EM PROCESSOS EDUCATIVOS: EJA

Créditos: 4 **Horas/aula: 60h (15h teóricas, 45h práticas)** **Semestre: 5º**

Ementa:
Conclusão da realização da pesquisa e sistematização dos dados da investigação realizada.

Bibliografia Básica:

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 36 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MINAYO, Maria C. de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. *In*: RIBEIRO, Vera Massagão. Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2003.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a Escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Componente Curricular: ÉTICA, ESTÉTICA E RELAÇÕES

HUMANAS Créditos: 4 **Horas/aula: 60h**

Semestre: 5º

Ementa:
A partir do contexto sociocultural, reflexão crítica das relações éticas, estéticas e humanas, numa perspectiva emancipatória.

Bibliografia básica:

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
MORIM, E; KERN, Anne B. **Terra-pátria.** Porto Alegre: Sulina, 1995.
NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de potência**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1946.
TUGENDHAT, Ernst. **Lições sobre ética**. Petrópolis: Vozes, 1997.

Eixo Temático: SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Componente Curricular: ORGANIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA I

Créditos: 4 **Horas/aula: 60h** **Semestre: 6º**

Ementa:
Análise crítica do processo de constituição – organização, conteúdo, método e implementação – das políticas públicas, no Brasil e no Rio Grande do Sul, para a Educação Básica, estabelecendo as interfaces com o contexto internacional.

Bibliografia básica:

AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (Orgs.). **Utopia e Democracia na Escola Cidadã.** Porto Alegre: Ed. UFRGS/SMED, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação brasileira: projetos em disputa.** São Paulo: Cortez, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia. Polêmicas do nosso tempo.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

TOMMASI & WARDE & HADDAD (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998.

Eixo Temático: EDUCAÇÃO ANOS INICIAIS: CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

Componente Curricular: CIÊNCIAS SOCIAIS: CONTEÚDO E MÉTODO

Créditos: 4 Horas/aula: 60h (30h teóricas, 30h práticas) Semestre: 6º

Ementa:
Aprofundamento da construção conceitual sobre o tempo e o espaço a partir da reflexão crítica sobre os grupos sociais e a sociedade, tendo como desafio problemas cotidianos.

Bibliografia básica:

ANTUNES, Aracy & MENANDRO, Heloisa & PAGANELLI, Tomoko. **Estudos sociais**: **teoria e prática.** Rio de Janeiro: Access, 1993.

IANNI, Octavio. **O ensino das ciências sociais no primeiro e segundo graus.** *In*: Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira: ensinando ciências. São Paulo: CENP/SE, 1986.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SANTOS, Milton *et al*. **Fim do século e globalização**. São Paulo: Hucitec-Ampur, 1997.

Eixo Temático: EDUCAÇÃO ANOS INICIAIS: CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

Componente Curricular: CIÊNCIAS NATURAIS: CONTEÚDO E MÉTODO

Créditos: 4 Horas/aula: 60h (30h teóricas, 30h práticas) Semestre: 6º

Ementa:
Estudo da construção conceitual de ambiente, energia, força, ser vivo e diversidade a partir de problemas do cotidiano, relacionando-os à Biologia, Física, Química e Ecologia.

Bibliografia básica:

ASTOLFI, JEAN-Pierre. **A didática das ciências**. Campinas: Papirus,1990.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. **Ética do humano-compaixão pela terra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

DELIZOICOV, Demétrio. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1991.

GRÚN, Mauro. **Ética e educação ambiental**. São Paulo: Papirus, 1996.

Eixo Temático: SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Componente Curricular: PROJETO

PEDAGÓGICO

Créditos: 4 **Horas/aula: 60h** **Semestre: 6º**

Ementa:
Análise de projetos político-pedagógicos regionais avançando na formulação de propostas de projetos emancipatórios.

Bibliografia básica:

DALLA ZEN, M. J. (Org.). **Projetos Pedagógicos**: cenas de salas de aula. Porto Alegre: Mediação, 2001.

DALMAS, Ângelo. **Planejamento Participativo na Escola. Elaboração, acompanhamento e avaliação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GANDIN, Danilo. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político pedagógico.** Campinas: Papirus, 1998.

Eixo Temático: EDUCAÇÃO ANOS INICIAIS: CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

Componente Curricular: ESTÁGIO AI - I

Créditos: 08 Horas/aula: 120h Semestre: 6º

Ementa:
Construção de uma prática pedagógica nos anos iniciais de Ensino Fundamental, com ênfase nos pressupostos de observação e reflexão, visando à atuação teórico-prática contextualizada.

Bibliografia Básica:

CORAZZA, Sandra Mara. **Pesquisa-ensino: o hífen da ligação necessária na formação docente**. *In*: STEBAN, Maria Tereza; LEITE, Regina (Orgs.). A formação da Professora Pesquisadora. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. **Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade**. *In*:_. (Org.) Caminhos Investigativos II. Outros métodos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KÖCHE, Vanilda Salton. A dissertação e Sua Escrita. **Revista Educação**, Cruz Alta: UNICRUZ, n. 4, 2002.

LIMA Maria Socorro Lucena e PIMENTA Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2005.

Eixo Temático: PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Componente Curricular: TRABALHO DE CONCLUSÃO I

Créditos: 2 Horas/aula: 30h Semestre: 7º

Ementa:
Elaboração do relatório de pesquisa, de acordo com orientações científicas.

Bibliografia básica: A mesma que consta nos seguintes componentes curriculares:
Observação, participação e integração na realidade local e regional
Investigação da realidade local e regional Investigação
da realidade sócio-educativa
Investigação e prática em processos educativos: Anos Iniciais

Eixo Temático: CONHECIMENTO E SOCIEDADE

Componente Curricular: AVALIAÇÃO, GESTÃO E COORDENAÇÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS

Créditos: 4 **Horas/aula: 60h** **Semestre: 7º**

Ementa:
Compreensão das diferentes formas avaliativas, de gestão e de coordenação dos processos educativos, avançando na identificação de suas contradições numa perspectiva emancipatória.

Bibliografia básica:

DIAS, José Augusto, MARTELLI, Anita Fávero. **Gestão da escola fundamental**. UNESCO/MEC. Versão Brasileira adaptada. São Paulo: Cortez, s.d.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação***:* **atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 1998.

NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Eixo Temático: CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO

Componente Curricular: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Créditos: 4 **Horas/aula: 60h** **Semestre: 7º**

Ementa: Estudo das principais teorias contemporâneas que buscam explicar os processos de desenvolvimento da aprendizagem.

Bibliografia básica:

BOCK, Ana M. Bahia *et al*. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1995.

COLL, Cesar; PALACIOS, Jesus e MARCHESI, Álvaro (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1. v. 2. v. 3.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma M. R. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: E.P.U., 1999.

Eixo Temático: EDUCAÇÃO ANOS INICIAIS: CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

Componente Curricular: PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EM AI

Créditos: 4 **Horas/aula: 60h** **Semestre: 7º**

Ementa: Discussão dos pressupostos teórico-metodológicos que permeiam as práticas contemporâneas de alfabetização de crianças, jovens e adultos, em Anos Iniciais.

Bibliografia básica:

CORAZZA, Sandra. **Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural.** *In*: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

DALLA ZEN, M. J. (Org.). **Projetos Pedagógicos: cenas de salas de aula**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura, ensino e pesquisa** - 2ª edição. São Paulo: Fontes, 1996.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.

PARRA, Cecília (Org.). **Didática da matemática**: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras – ALB, 1996.

Eixo Temático: EDUCAÇÃO ANOS INICIAIS: CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

Componente Curricular: ESTÁGIO AI - II

Créditos: 10 Horas/aula: 150h Semestre: 7º

Ementa:
Construção de uma prática pedagógica nos anos iniciais de Ensino Fundamental, como crianças, enfatizando os processos de avaliação, gestão e coordenação, e visando ao desenvolvimento do processo educativo numa perspectiva interdisciplinar.

Bibliografia Básica:

CORAZZA, Sandra Mara. **Pesquisa-ensino: o hífen da ligação necessária na formação docente.** *In*: STEBAN, Maria Tereza; LEITE, Regina (Orgs.). A formação da Professora Pesquisadora. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. **Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade**. *In*: (Org.) Caminhos Investigativos II. Outros métodos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KÖCHE, Vanilda Salton. A dissertação e Sua Escrita. **Revista Educação**, Cruz Alta: UNICRUZ, n. 4, 2002.

LIMA Maria Socorro Lucena e PIMENTA Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2005.

Eixo Temático: PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Componente Curricular: TRABALHO DE CONCLUSÃO II

Créditos: 4 **Horas/aula: 60h** **Semestre: 8º**

Ementa:
Elaboração do relatório de pesquisa, de acordo com orientações científicas.

Bibliografia básica: A mesma que consta nos seguintes componentes curriculares:
Observação, participação e integração na realidade local e regional
Investigação da realidade local e regional Investigação
da realidade sócio-educativa
Investigação e prática em processos educativos: Anos Iniciais

Eixo Temático: EDUCAÇÃO ANOS INICIAIS: CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

Componente Curricular: ORGANIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA II

Créditos: 4 **Horas/aula: 60h** **Semestre:8º**

Ementa:
Análise crítica da política pública de Educação de Jovens e Adultos o Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul, avançando na formulação de alternativas.

Bibliografia básica:

AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (Orgs.). **Utopia e Democracia na Escola Cidadã.** Porto Alegre: Ed. UFRGS/SMED, 2000.

PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Polêmicas do nosso tempo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SECRETARIA MUNCIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Caderno Pedagógico**, Porto Alegre: SMED, n. 14, 1998.

Eixo Temático: SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Componente Curricular: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Créditos: 4 **Horas/aula: 60h** **Semestre: 8º**

Ementa: Estudo das Políticas Públicas e pressupostos teórico-metodológicos da Educação Especial no Brasil.

Bibliografia básica:

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os pingos nos is**. Ed. Mediação.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Eixo Temático: CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO

Componente Curricular: ESTÁGIO AI - III

Créditos: 12 Horas/aula: 180h Semestre: 8º

Ementa:
Construção de uma prática pedagógica nos anos iniciais de Ensino Fundamental, com jovens e adultos, enfatizando os processos de avaliação, gestão e coordenação, e visando ao desenvolvimento do processo educativo numa perspectiva interdisciplinar.

Bibliografia Básica:

CORAZZA, Sandra Mara. **Pesquisa-ensino: o hífen da ligação necessária na formação docente.** *In*: STEBAN, Maria Tereza; LEITE, Regina (Orgs.). A formação da Professora Pesquisadora. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. **Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade**. *In*:_. (Org.) Caminhos Investigativos II. Outros métodos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KÖCHE, Vanilda Salton. A dissertação e Sua Escrita. **Revista Educação**, Cruz Alta: UNICRUZ, n. 4, 2002.

LIMA Maria Socorro Lucena e PIMENTA Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2005.

C E P A S / **F U R G**
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA NA ÁREA DA SAÚDE
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
www.cepas.furg.br

PARECER Nº 204/2018

CEPAS 91/2018

Processo: 23116.006836/2018-53
CAAE: 94728918.0.0000.5324

Título da Pesquisa: A formação de educadores nos movimentos sociais e a educação ambiental: a turma de pedagogia do convênio UERGS-FETRAF-SUL/CUT
Pesquisador Responsável: Ionara Cristina Albani

PARECER DO CEPAS:

O Comitê, considerando tratar-se de um trabalho relevante, o que justifica seu desenvolvimento, bem como o atendimento à pendência informada no parecer 180/2018, emitiu o parecer de **APROVADO** para o projeto**: "A formação de educadores nos movimentos sociais e a educação ambiental: a turma de pedagogia do convênio UERGS-FETRAF-SUL/CUT".**

Segundo normas da CONEP, deve ser enviado relatório final de acompanhamento ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme modelo disponível na página http://www.cepas.furg.br.

Data de envio do relatório final: 31/03/2020.

Após aprovação, os modelos de autorizações e ou solicitações apresentados no projeto devem ser re-enviados ao Comitê de Ética em Pesquisa devidamente assinados.

Rio Grande, RS, 1 de outubro de 2018.

Eli Sinnott Silva

Profª. Eli Sinnott Silva
Coordenadora do CEPAS/FURG