



UNIVERSIDADE PÚBLICA E LIBERDADE DE ESCOLHER E AGIR

Luciana Maria de Lima Leme¹
 Gabriela Maria Leme Trivellato²
 Marcos Sorrentino³

RESUMO

Este artigo propõe diálogos sobre a formação cidadã e a construção de uma cultura de procedimentos democráticos para a universidade pública brasileira, inserida no século XXI, comprometida com a ética, a justiça e a sustentabilidade socioambiental. É fruto de uma dissertação sobre os limites e potencialidades do ambiente educacional de uma Instituição pública de Ensino Superior localizada interior do estado de São Paulo, a ESALQ – USP. Um processo metodológico idiossincrático e a triangulação de dados e fontes foram utilizados para articular as perspectivas teóricas da etnografia e da Análise Crítica do Discurso. A principal suposição é a de que o ensino, a pesquisa e a extensão ainda permanecem sob a dimensão técnica, deixando de lado questões políticas e sociais, como a segurança alimentar e a questão agrária, notadamente a reforma agrária.

Palavras-chave: Universidade. Discurso. Poder. Desafios socioambientais.

PUBLIC UNIVERSITY AND FREEDOM TO CHOOSE AND ACT

ABSTRACT

This article proposes dialogues about citizen education and building a culture of democratic procedures for Brazilian public university, inserted in the 21st century, committed to ethics, justice and socio-environmental sustainability. It comes from a Master's Thesis about the educational environment limits and potentialities of a public university located in *São Paulo* State countryside, ESALQ - USP. An idiosyncratic methodological process and the triangulation of data and sources were used to articulate the theoretical perspectives of ethnography and Critical Discourse Analysis. The main assumption is that education, research and extension still remain under technical dimension, leaving aside political and social issues, such as food security and the agrarian issue, notably the land reform.

Keywords: University. Speech. Power. Socio-environmental challenges.

UNIVERSIDAD PÚBLICA Y LIBERTAD DE ELEGIR Y AGIR

RESUMEN

Este artículo propone diálogos sobre la formación ciudadana y la construcción de una cultura de procedimientos democráticos para la universidad pública brasileña, inserta en el siglo XXI,

¹ Pedagoga (USP, 1994), Mestra em Ciências pelo Programa Interunidades de Pós-Graduação em Ecologia Aplicada (ESALQ/CENA, 2017). Atua na área de Recursos Humanos (T&D) / Coaching; coordena o Grupo de Trabalho e Extensão em Direitos Humanos da ESALQ/USP (GTDH/ESALQ), ligado ao Departamento de Economia, Administração e Sociologia da ESALQ/USP. E-mail: <luma-leme@hotmail.com>

² Engenheira Agrônoma (USP, 2018). Mestranda do Programa Interunidades de Pós-Graduação em Ecologia Aplicada (ESALQ/CENA). E-mail: <gabriela.mltrivellato@outlook.com>

³ Doutor em Educação (1995). Pós doutorado no Departamento de Psicologia Social da Universidade de São Paulo (1999) e no Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília (2010). Desde 1988, docente no Departamento de Ciências Florestais da ESALQ/USP, onde atualmente atua como professor livre-docente (2011) e coordena o Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca). E-mail: <sorrentino.ea@gmail.com>



comprometida com a ética, a justiça e a sustentabilidade socio ambiental. Es fruto de una disertación sobre los límites y potencialidades del ambiente educativo de una institución pública de enseñanza superior, situada en el interior del estado de São Paulo, la ESALQ - USP. Un proceso metodológico idiosincrático y triangulación de datos y fuentes fueron utilizados para articular las perspectivas teóricas de la etnografía y del Análisis Crítico del Discurso. La principal suposición es que la enseñanza, la investigación y la extensión aún permanecen bajo la dimensión técnica, dejando aisladas las cuestiones políticas y sociales, como la seguridad alimentaria y la cuestión agraria, especialmente la reforma agraria.

Palabras clave: Universidad. Discurso. Poder. Desafíos socioambientales.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo constitui diálogos sobre os limites e as potencialidades do ambiente educacional da universidade pública brasileira do século XXI, visando à formação cidadã e à construção de uma cultura de procedimentos democráticos, comprometida com a ética, a justiça e a sustentabilidade socioambiental. É fruto de uma dissertação sobre como os elementos culturais relacionados a poder, dominação, hierarquias e dicotomias influenciam a construção de um ambiente educacional de uma Instituição pública de Educação Superior no interior do Estado de São Paulo, a ESALQ /USP (LEME, 2017).

A instituição em foco foi fundada em 1901 como uma escola de ensino agrícola. A partir de 1931 recebeu a atual denominação, *Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz* (ESALQ)⁴. Em 1934 passou a integrar a Universidade de São Paulo. Atualmente possui sete cursos de graduação: Administração, Ciências Biológicas, Ciências dos Alimentos, Economia, Gestão Ambiental, Engenharia Agrônômica e Engenharia Florestal.

Não há intenção, neste trabalho, em denunciar falhas, apontar erros, expor as pessoas ou a instituição supramencionada a juízos de valor. Pretende-se, sim, fomentar um exercício de abstração para a própria comunidade científica e universitária, a partir de um determinado estudo já realizado. Este exercício de abstração tem o intuito de criar diálogos a partir de uma realidade pensada, desejada e ressignificada pelos participantes da pesquisa em questão.

Considerar a cultura institucional de uma universidade implica compreender que um ambiente educacional possui determinadas formas de relacionamento, situações de conflito, enfoques sobre conteúdos e metodologias de ensino, escolhas de determinadas

⁴ A *Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz* (Esalq) é uma unidade da Universidade de São Paulo (USP) situada em Piracicaba, município do centro-oeste do Estado de São Paulo (USP, s.d.).

teorias de ensino e aprendizagem, perspectivas curriculares, formas de orientação, avaliações e a aulas que caracterizam o “tipo de práticas formativas” (ZABALZA, 2004, p. 84).

Mas, o que significa especificamente *formação*? Segundo Chauí (2003, p. 12) é “introduzir alguém ao passado de sua cultura [...] é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente e é estimular a passagem do instituído ao instituinte”. Em outras palavras, há formação quando ocorre “obra de pensamento”, quando o presente é “apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica”, capacitando e elevando “ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade” (CHAUÍ, 2003, p. 12).

Em sentido amplo, a educação abrange os processos formativos que acontecem no meio social. Em sentido restrito, a instrução volta-se para o desenvolvimento cognitivo gerando conhecimento e habilidades. O ensino contém a instrução e é um meio possível para a educação, embora sejam processos diferentes. “Pode-se instruir sem educar, e educar sem instruir” (LIBÂNEO, 2013, p. 22). Por exemplo, é possível “conhecer os conteúdos de uma matéria, conhecer os princípios morais e normas de conduta” e não os praticar ou “transformá-los em convicções e atitudes efetivas frente aos problemas e desafios da realidade” (LIBÂNEO, 2013, p. 22).

Portanto, acreditamos que a universidade deveria ser um espaço formativo por excelência da docência, onde a “atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 41). Ação que mobilize compromissos, posturas científicas e sociais, desejos e vontade, esquemas teóricos de leitura do mundo, estratégias e planejamentos. Prática docente que fomente atuar em sociedade e transformar o meio social, ao promover a construção de conhecimentos e experiências culturais próprias da coletividade (PIMENTA; LIMA, 2004). Neste sentido, a universidade “tem que ser também alternativa à universidade”, ampliando “a sua capacidade de resposta”, minimizando ou até mesmo eliminando a perda de “sua capacidade de questionamento” (SANTOS, 2006, p. 225).

Neste artigo, os subsídios teóricos para dialogar sobre as questões de poder fundamentam-se sob a perspectiva de *poder social* delineada por Van Dijk (2008). Poder social é uma característica existente entre grupos, classes ou demais formações sociais, ou ainda entre pessoas enquanto membros sociais. Os grupos podem praticar “maior ou menor controle sobre outros grupos ou apenas controlá-los em situações ou domínios sociais específicos” (VAN DIJK, 2008, p. 118). Por outro lado, os grupos dominados podem, em grau

maior ou menor, “aceitar, consentir, acatar, legitimar ou resistir a esse poder e até mesmo achá-lo ‘natural’” (VAN DIJK, 2008, p. 118). Os aportes teóricos propostos pelo Relatório Brundtland⁵, por Van Ballen⁶ (2005), e o documento Millennium Ecosystem Assessment (MEA, 2005a)⁷ fundamentam, neste artigo, o conceito de sustentabilidade ambiental.

Os aportes teóricos aqui utilizados procuram expressar “um padrão de pensamento que já não acredita mais na possibilidade (ou ainda, na inevitabilidade) de uma única explicação, de uma única via”, na medida em que o diálogo de diferenciados saberes pode fomentar “uma melhor compreensão do mundo” (HINTZE, 2013, p. 42-43).

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PROCEDIMENTOS: UM PROCESSO METODOLÓGICO IDIOSINCRÁTICO

Um processo metodológico idiosincrático⁸ inspirou a execução da pesquisa que originou o presente artigo. Objetivou-se obter aspectos relevantes dos eventos comunicativos; compreender a situação temporal do ambiente educacional; observar a cultura institucional vigente; e conhecer os “participantes e seus papéis comunicativos e sociais” (VAN DIJK, 2008, p. 12).

O tempo investido para o trabalho em campo ocorreu entre março de 2014 e agosto de 2016. Foi fundamentado por meio das técnicas associadas à etnografia (ANDRÉ, 1995; LÜDKE; ANDRÉ, 2012), como a observação participante e as entrevistas semiestruturadas, e ainda, o uso de grupos focais (GATTI, 2012) para ampliar a compreensão dos discursos imersos em rotinas, ações, consensos e conflitos.

Para a análise dos resultados foram utilizadas algumas perspectivas da teoria da Análise Crítica do Discurso - ACD (FAIRCLOUGH, 2001a, 2001b; MAGALHÃES, 2001; VAN DIJK, 2008), como o estudo sobre a prática discursiva pautada na força dos enunciados e nos tipos

⁵ O relatório de Brundtland foi elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente das Nações Unidas. Definiu o termo sustentabilidade como uma forma de desenvolvimento que satisfaz as necessidades atuais sem comprometer o cumprimento das necessidades das futuras gerações (WECD, 1987).

⁶ Para Van Bellen (2004), a emergência da temática ambiental está fortemente relacionada à falta de percepção da ligação existente entre ação humana e suas principais consequências, sobretudo à degradação ambiental.

⁷ O documento Millennium Ecosystem Assessment (MEA), do World Resources Institute, de Washinton, DC, contém 37 serviços do ecossistema. O documento define serviços ecossistêmicos, como os benefícios que as pessoas obtêm dos ecossistemas (MEA, 2005a, 2005b).

⁸ Esta opção metodológica apoia-se em Howard Becker (1999) e na metodologia de trabalho desenvolvida pela Oca, Laboratório de Educação e Política Ambiental, situada no departamento de Ciências Florestais, ESALQ/USP (OCA, 2016).

de atos de falas. Esta opção teórica, a ACD, ofereceu subsídios para identificar as diferentes relações de poder - “manifestado, descrito, disfarçado ou legitimado por textos e declarações orais” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 39), onde o discurso não é “um objeto ‘verbal’ autônomo”, independente do todo, mas é permeado pela cultura, pelas estruturas sociais e pelas “cognições sociais” (FAIRCLOUGH, 2001b: 21-30, grifo do autor).

Também foi utilizado um processo de triangulação de dados e fontes para “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Participaram da pesquisa: alunos do curso de Engenharia Agrônômica envolvidos diretamente com o Núcleo de Agroecologia Nheengatu⁹; alunos e professores da licenciatura em Ciências Agrárias; alunos (graduandos e pós-graduandos) articulados em grupos de trabalho, centros acadêmicos e/ou coletivos, como o feminista e o LGBT¹⁰, pertencentes à ESALQ- USP. Dialogaram sobre diversidade, sexualidade, pluralidade, gestão estudantil, democracia e saberes do senso comum, como a agricultura de base ecológica. Apresentaram discursos *não hegemônicos*¹¹, por transitarem sobre questões não comuns à tradição cultural da instituição.

A intenção em dar voz a este grupo minoritário permitiu ratificar a escolha pela teoria da ACD, onde os estudiosos desta teoria não são “neutros, mas se comprometem com um engajamento em favor dos grupos dominados na sociedade. Assumem uma posição e fazem isso de modo explícito”, reconhecendo e refletindo “sobre seus compromissos com a pesquisa e sobre sua posição na sociedade”, de forma social e politicamente consciente (VAN DIJK, 2008, p. 16). Trata-se, portanto, de uma postura crítica, comprometida com um sentido

⁹ Este núcleo de agroecologia, pertencente à ESALQ/USP, iniciou suas atividades no segundo semestre de 2010. Tem desenvolvido diversas atividades nas áreas de formação, extensão e pesquisa, transitando do modo de produção agrícola atual para estilos de produção ecológicos, identificados na legislação brasileira como produção orgânica (LEME; DE LUCAS; SORRENTINO, 2017).

¹⁰ Em relação aos coletivos da instituição, tanto o feminista quanto o LGBT formaram-se a partir de fins de 2013 e início de 2014. O coletivo feminista, denominado *Raiz-Fulô*, propõe discutir sobre as desigualdades sofridas pelas mulheres na sociedade, atual como as triplas jornadas de trabalho (formal e doméstico); ganho salarial; violência doméstica; assédios; racismo; entre outros. Busca melhoria nos relacionamentos interpessoais vividos no ambiente estudantil da universidade a partir da organização coletiva, repudiando qualquer tipo de machismo vivido no ambiente institucional. Quanto ao LGBT, denominado *Integra*, propõe dialogar sobre transexualidade; questões de gênero; sexualidade; invisibilidade lésbica, bissexualidade, entre outros (LEME, 2017).

¹¹ “Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 122).

de responsabilidade social, conjugada a um projeto político e existencial dos autores. O “não comprometimento político é também uma escolha política” (VAN DIJK, 2008, p. 16).

Realizaram-se quinze entrevistas individuais semiestruturadas e três grupos focais, totalizando 30 participantes. Todas gravadas¹² e transcritas *ipsis litteris*. Não foi estabelecida uma quantidade pré-determinada de entrevistas ou de grupos focais. Priorizaram-se os significados obtidos e não a quantidade em si.

Os participantes dos grupos focais foram denominados por meio do exemplo a seguir: Joana (nome fictício), que participou do grupo focal 1, contendo cinco participantes, será denominada por *GF1/P3*. Em relação aos participantes das entrevistas individuais, eles foram identificados pela sigla *E* (Entrevistado) como, por exemplo, por *E1*, *E2* até o *E15*.

Neste artigo, os recortes de fala dos participantes (ou discursos) foram colocados em itálico, no intuito de obter a respectiva relevância da fala em relação ao assunto abordado.

3. UNIVERSIDADE: A DINÂMICA DE FORMAÇÃO DOS SUJEITOS, OS JOGOS RELACIONAIS E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE

As instituições de educação superior “fazem parte da história da sociedade (da qual são inevitavelmente subsidiárias) e tem, por sua vez, sua própria história” (ZABALZA, 2004, p. 71). São “produtos histórico-residuais” (RIBEIRO, 1975, p. 48).

A universidade é um “sistema aberto”, um espaço social “cuja dinâmica interna já vem definida (...) pela dinâmica social da qual é reflexo” (ZABALZA, 2004, p. 72). Sua estrutura “é apenas um suporte formal e administrativo de todo um conjunto de dinâmicas relacionais e funcionais que, de fato, caracterizam o que é uma universidade” (ZABALZA, 2004, p. 73). A dimensão estrutural é visível, tangível, composta por uma esfera administrativa, legal, regulamentadora do funcionamento da instituição, proporcionando condições para o desenvolvimento das atividades acadêmicas (RIBEIRO, 1975). A dimensão intangível é plural, dinâmica, invisível, composta por “jogos relacionais” (ZABALZA, 2004), dinâmicas de poder, hierarquias, subordinação e dominação.

¹² Para todas as entrevistas e grupos focais gravados foi obtida a permissão prévia dos entrevistados sobre o que seria ou não tornado público, por meio de um *Termo de Esclarecimento e Livre Consentimento*, preservando a identidade e o anonimato. Este termo foi apresentado aos participantes antes das sessões, contendo: título do estudo; justificativa, objetivos e procedimentos; garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo (confidencialidade das informações); declaração do (a) participante; espaço para os nomes e para as assinaturas do participante e do pesquisador, com a referida data da entrevista.

Em um ambiente de Educação Superior há jovens em formação, desenvolvendo áreas de sociabilidade, de autoconhecimento, de autoestima, de conhecimento sobre a graduação escolhida, descobrindo sua perspectiva política, seu conceito sobre cidadania. Como um ambiente educacional suporta estas construções? Como os participantes da pesquisa em foco pensam a respeito desta questão?

Os participantes, docentes da licenciatura, afirmam:

E13: [...] a interação com os alunos. [...] criar momentos para ouvir os alunos, sobretudo em coisas que não são consenso entre os próprios alunos. Então, o nível de interação no espaço da docência é muito precioso. [...] Eu acho que a educação deveria ser mobilizada pelo diálogo.

E9: Eu acredito que [...] os alunos possam trabalhar na sua área técnica com consciência, agindo diretamente na sociedade na qual estão inseridos. Eu acho que existe um espaço para se trabalhar isso na sala de aula. [...] E o professor tem que saber que não vai ser fácil. Se for achar que vai ser fácil, é preferível que faça outra coisa.

E13: [...] o espaço tem que ser um espaço de reflexão. [...]. Seria importante promover espaços na sala de aula para apresentar diferentes perspectivas de assuntos diversos de maneira honesta e clara, onde os alunos, juntos, consigam tirar conclusões ao lado de pessoas com diferentes opiniões.

O sentido de ambiente educacional na universidade, atribuído pelas falas de E9 e E13, remete à dimensão do trabalho docente como uma das modalidades de prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Tanto “a interação com os alunos” quanto a criação de “um espaço de reflexão” e a possibilidade de agir “diretamente na sociedade” exigem a compreensão de “várias esferas”: social, política, econômica e cultural (LIBÂNEO, 2013, p. 13). Portanto o docente, ao optar por conteúdos, métodos, concepções de vida e de sociedade, pode (ou não) propiciar aos estudantes a “compreensão da realidade social” e “a atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais” (LIBÂNEO, 2013, p. 21). E o ensino, a pesquisa e a extensão podem permitir ir além da aquisição de competência para pensar e realizar um projeto próprio de vida. Podem criar consciência crítica para superar qualquer indício de massa de manobra.

Para os participantes discentes há fatores limitantes (restritivos) que impactam a formação dos sujeitos no ambiente educacional da ESALQ/USP. Por exemplo, há aulas expositivas que utilizam uma sequência interminável de slides. Há cobranças por metas e resultados estabelecidos unilateralmente, retirando do aluno a possibilidade da autoria e do

amadurecimento afetivo e cognitivo característicos do trabalho intelectual¹³. Assinalam a relevância da relação educador-educando e do processo de ensino e aprendizagem para novas formas de trabalho no ambiente educacional que envolvam diálogo, autonomia e respeito pelo processo de amadurecimento intelectual discente. Seguem relatos diversos, descritos como fatores restritivos à prática docente:

GF2/P2: Praticamente a gente tem uns 85% dos professores que só dão aula do tipo expositivo, ou seja, eles falam o tempo inteiro e a gente só escuta.

GF2/P4: Será 85%? Eu diria mais. Das obrigatórias da agronomia a maioria das aulas é só expositiva.

GF2/P1: Na verdade a gente até já se conformou com essas aulas expositivas e fica dormindo na aula... .

GF2/P6: O professor não consegue dar atenção pra todo mundo porque a sala é muito lotada, por volta de 120 pessoas.

GF2/P5: A gente tá falando de uma questão de didática ou falta de ... Você chega e tem aula de quatro horas. E o professor fica só lendo slide. Ele até pode ser especialista na área, mas você fica só vendo. Perco o interesse. Chega uma hora que você fala: 'viu, isso eu vejo na minha casa depois'!

GF2/P4: Eu acho que é o despreparo do professor que torna a aula ruim. Porque ontem, na palestra da professora M. A. estava lotada a sala e mesmo assim teve uma roda de conversa, de discussão muito boa. E por outro lado, as aulas que a gente tem aqui com 25 alunos na sala acabam sendo expositivas. E o professor só quer passar o conteúdo. Não quer ensinar.

E11: As aulas boas, em minha opinião, são aquelas em que o professor sabe prender a sua atenção e apresentar a aula de uma forma coerente. [...] quando o professor começa a seguir uma linha de raciocínio e interagir com a turma: 'Vocês estão entendendo? Como é que tá?' Aí sim, eu considero uma aula muito boa.

¹³ O “objeto” do trabalho docente são os “seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo”, explicitando três dimensões: “individualidade e heterogeneidade do objeto trabalhado; a sociabilidade do objeto; a afetividade do objeto e da relação com o objeto” (TARDIFF, 2012, p. 128-129). Estas três dimensões consideram que nós, seres humanos, somos constituídos por meio de “um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais”, que “influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio” (BOSSA, 1994, p. 12-13).

GF1/P4: Eu acho que o que falta bastante é isso, autonomia. A gente tem um conhecimento técnico aqui, um ensino técnico muito bom. A gente tem pesquisa, tem tecnologia. [...] Mas, não é só receber e seguir como é que se faz e tem que fazer, seguindo tradições passadas. Seria preciso que todos os grupos de estágio trabalhassem juntos, desenvolvendo novas perspectivas.

GF3/P2: Vamos usar a lousa, ler textos e discutir, ler livros, usar a descrição da disciplina onde tem toda a descrição da bibliografia. Mas, slides não... [...]. Não existe estímulo pra leitura. E isso é uma coisa que a gente vai reaprender no mestrado. Eu trago essa falta.

E11: Alguns professores não dão aula, passam slides... Trezentos slides numa apresentação. E ninguém consegue prestar atenção - por mais que tente. E aí chega a prova e eles pedem alguma coisa completamente diferente. Ou, a prova, às vezes, tá mal escrita, mal formulada. Você não consegue interpretar a questão.

Os fatores restritivos à prática docente, descritos pelos participantes, fomentam uma dinâmica em sala de aula que pode propiciar uma espécie de prepotência acadêmica: “a fala irônica, o olhar sobranceiro, o comentário sarcástico, o afastamento privilegiado sempre voltado contra aqueles que não estariam no mesmo nível” (DEMO, 2011, p. 24). Discriminam-se “os ignorantes”, face aos “entendidos ou pretensamente entendidos”, mas “do ponto de vista da ética, o cerne da arrogância é sempre também ignorância” (DEMO, 2011, p. 24).

O que está em pauta, nesta análise, é pensar em processos de formação para os sujeitos na universidade pública do século XXI que criem espaços e “oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania” (SANTOS, 2006, p. 217). Espaços onde “a autoridade não se confunda com o autoritarismo e nem a liberdade com libertinagem” (SEVERINO, 2008, p. 14). Onde o discente possa ir para as aulas enquanto “parceiro de trabalho”, e não mais como “ouvinte domesticado”, desfazendo “a aula copiada como marca registrada do professor” e, por sua vez, o docente imprima às aulas um “expediente auxiliar da pesquisa, seja para realizar introduções orientadoras, seja como tática de reordenamento do trabalho, seja como intervenção esporádica” (DEMO, 2011, p. 11-12).

Segundo Libâneo (2013), é preciso haver uma atitude discente ativa de participação, de execução das atividades, de questionar, trocar informações, de se responsabilizar e comprometer-se nesse processo. Quanto ao educador, é o modo, a forma como ele se coloca e se relaciona com a disciplina escolhida. Em outras palavras, “é seu estilo que desperta nos alunos o desejo de terem com o saber uma relação parecida, embora com

o estilo próprio a cada um [...] Ao professor não cabe dizer: ‘faça como eu’, mas ‘faça comigo’” (CHAUÍ, 1980, p. 39, *apud* PATTO, 2013, p. 313-314). Segundo Zuin (2006), em um processo formativo, a dinâmica relacional entre educador e educando não precisa ser qualitativamente autoritária. Ele ressalta que há, ainda, docentes que “evitam a *perda de tempo* dos atos de hesitação e, por que não dizer, de reflexão, os quais devem ser renunciados em nome do imperativo: “É isso, e ponto final!”” (ZUIN, 2006, p. 74, grifo do autor).

4. DESAFIOS SOCIOAMBIENTAIS E UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA: QUAL UNIVERSIDADE QUEREMOS?

Pensando a partir da realidade delineada pelos participantes da pesquisa em questão, questionamos: como promover uma educação superior crítica e emancipatória, visando à formação cidadã e à construção de uma cultura de procedimentos democráticos, comprometida com a ética, a justiça e a sustentabilidade socioambiental? Como conquistar “condições materiais, sociais, políticas e culturais” que possibilitem participar e influenciar não só o ambiente acadêmico, mas também “as decisões políticas e governamentais” (LIBÂNEO, 2013, p. 33)?

Para Santos (2006, p. 271), a conquista de *condições políticas* ocorre no sentido de saber “identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada”. No entanto, os participantes da pesquisa relataram as experiências vividas no ambiente educacional que não corroboram nesta perspectiva de transformação para alcançar uma autoridade partilhada. Há indícios de falta de diálogo, hierarquias na comunicação, hostilidades e subjugação que podem fomentar a formação de *currículos ocultos*¹⁴, imprimindo, no ambiente educacional, a lógica da dominação e da opressão (GIROUX, 1997, p. 148). Seguem-se os recortes de falas:

GF2/P1: *Aqui na instituição tem uma relação de poder muito forte. [...] A ponto de você sentar todo dia ao lado do seu colega e ele não te olhar na cara porque ele acredita em coisas diferentes de você. [...] Parece que a gente vive num sistema militar. Muito fechado. [...] Atrapalha a nossa*

¹⁴ Os currículos ocultos podem ser descritos, segundo Giroux (1997), como mensagens e valores transmitidos aos estudantes silenciosamente, por meio da seleção de determinadas formas de conhecimento, por meio das relações que se estabelecem em sala de aula, e das próprias características estruturais de um ambiente educacional. As mensagens de discriminação de raça, sexo e classe podem se esconder por trás da linguagem utilizada, dos objetivos e do conteúdo da disciplina, “convenientemente ignoradas” (GIROUX, 1997, p. 36).

evolução como pessoas no ambiente da universidade e depois poderá interferir na nossa vida profissional, quando estivermos no mercado de trabalho.

E2: Essa divisão, essa segregação de alunos, ela começa no início do curso. [...] Tem pessoas que eu nunca conversei e que me trataram mal. Aquela hostilidade vinha principalmente dos meus colegas de sala de aula. [...] Então, há tradições e partem de pessoas diferentes, não exatamente de um grupo de repúblicas ou numa república. [...] Uma separação muito grande dentro da sala de aula.

E11: No ambiente desta instituição há uma elitização das pessoas, entre 'azuis e vermelhos'. Os 'azuis' tem uma mentalidade totalmente diferente dos 'vermelhos', e aí tem as pessoas que ficam no meio, e que não estão nem aí. [...] Na minha opinião, isso gera uma divisão. E dá pra perceber bem isso nas aulas.

GF3/P1: Eu vejo que tem muito dessa coisa de hierarquia aqui nesta instituição. Mas eu acho que o pior que a hierarquia é você subjugar o outro. Achar que aquela pessoa não é capaz porque dentro da hierarquia da instituição ela está um grau abaixo de você. Porque, às vezes, pode existir uma hierarquia, mas que não precisa envolver a subjugação e a diferenciação na relação com o outro.

E 13: Uma coisa que ainda me dá a impressão que sobrevive aqui na instituição é que nós ainda temos grupos que não se conversam. Isso pra mim é uma coisa muito aquém do que eu acho que seria um ambiente educacional nos moldes do que eu penso.

E1: Na instituição tem muito um discurso da união, integração, [...]. Não havia comunicação, troca de informações, conhecimento. [...] Percebia que o máximo que acontecia era que as pessoas trocavam informações sobre o que o professor havia falado em sala de aula.

E13: A escola deve receber pessoas diferentes e que essas pessoas na universidade adquiram outras formas de consciência. [...] A hostilidade nunca é boa. Não importa de onde ela venha, ela nunca é boa. Eu penso que, pra responder essa questão, tenho que infelizmente voltar ao incidente do cartaz¹⁵. O cartaz em si diz uma questão sobre hostilidade. É um sintoma de hostilidade. O cartaz não pode ser considerado causa. Ele é um sintoma. O que ele reverbera são ondas, situações que são sintomáticas. O cartaz

¹⁵ O cartaz que E13 comenta foi protagonizado dentro da instituição em maio de 2015, por alunos de uma determinada república que se referiam a alunas da instituição com termos de baixo calão, satirizando as características pessoais por meio de apelidos, aludindo a um ranking sexual (ASSENCIO, 2015).

nos indicou sintomas, mas ele não é a raiz do problema, ele é uma manifestação do problema.

Sob a perspectiva deste cenário descrito pelos participantes, poderíamos realizar um exercício de abstração e pensar no estudo, na compreensão e na utilização da Millennium Ecosystem Assessment (MEA)¹⁶ para começar a construir a *transformação* das relações de poder em autoridade partilhada para uma universidade do século XXI, comprometida com a ética, a justiça e a sustentabilidade socioambiental.

O objetivo da MEA foi avaliar as consequências das mudanças no ecossistema por meio de perspectivas científicas, buscando as ações necessárias para a melhoria da conservação e do uso sustentável dos ecossistemas e suas contribuições para o bem-estar humano (MEA, 2005b). Este documento considera que o bem-estar dos seres humanos fundamenta-se sobre cinco elementos¹⁷. Em função das pautas aqui apresentadas, torna-se pertinente pensar no terceiro e quinto elementos, respectivamente: *boas relações sociais, que significa coesão social, respeito mútuo e habilidade de ajudar os outros; liberdade de escolha e ação, que significa a oportunidade de realização, existir e agir conforme os valores individuais* (MEA, 2005b).

O estudo, a compreensão e a utilização da Millennium Ecosystem Assessment (MEA) poderia implementar, na universidade, uma *política cultural* que permitisse aos educandos e educadores a oportunidade de compreender, por exemplo, como a expansão da agricultura e o crescimento produtivo desordenado causam impactos diretos na cobertura do solo, na retirada da água para agricultura e na liberação de nutrientes nos rios. Neste sentido, cria-se o exercício do diálogo, de aprender a nomear responsabilidades e criar estratégias para prevenir processos de degradação ambiental, onde as modificações realizadas no ecossistema ampliam um determinado serviço, mas comprometem outros.

¹⁶ Documento solicitado pelo secretário-geral das Nações Unidas (MEA, 2005b), Kofi Annan, em 2000, em seu relatório à Assembleia Geral da ONU, *We the People: The Role of the United Nations in the 21st Century* (em tradução para o português: *Nós, os povos: o papel das Nações Unidas no Século XXI*) (MEA, 2005b).

¹⁷ Ela considera que o bem-estar dos seres humanos está fundamentado em cinco principais elementos: 1. necessidades materiais básicas para uma boa vida, incluindo habitações adequadas, comida nutritiva suficiente, abrigo e acesso aos bens; 2. saúde, incluindo vigor, sentir-se bem, acesso ao ar e à água limpos; 3. boas relações sociais, que significa coesão social, respeito mútuo e habilidade de ajudar os outros; 4. segurança, que abarca segurança pessoal, acesso seguro aos recursos, proteção contra desastres; 5. liberdade de escolha e ação, que significa a oportunidade de realização, existir e agir conforme os valores individuais. Para a MEA, os fatores que condicionam bem-estar humano estão direta ou indiretamente ligados à biodiversidade e serviços ecossistêmicos (MEA, 2005a).

Segundo a Millennium Ecosystem Assessment (MEA), há mudanças na biodiversidade e no ecossistema que foram feitas para aumentar a produção de serviços ecossistêmicos específicos, como a produção de alimentos (MEA, 2005a, p. 32). Contudo, somente quatro dos vinte e quatro serviços analisados nessa avaliação foram ampliados, sendo eles os cultivos agrícolas, a pecuária, a aquicultura e o sequestro de carbono. Os demais quinze serviços foram degradados, tais como: pesca de captura; produção de madeira; fornecimento de água; tratamento e desintoxicação de resíduos; purificação de água; entre outros. Também em relação ao desenvolvimento de indicadores de sustentabilidade, a partir da Agenda 21, criada durante a Rio-92 (Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente), a proposta seria definir padrões sustentáveis de desenvolvimento, levando em consideração aspectos ambientais, econômicos, sociais, éticos e culturais (SICHE *et al.*, 2007). Porém, segundo Van Bellen (2005), os indicadores limitaram-se a aspectos de qualidade do ar, água, solo e biodiversidade, desconsiderando os aspectos sociais ou culturais anteriormente planejados.

Logo, tanto na esfera do ensino universitário como nos serviços ecossistêmicos, é preciso lidar com a marginalização de certas áreas de conhecimento ou serviços em detrimento de outros, em função da busca por rendimento e lucro, pessoal ou corporativo. Assim, trazer para dentro da universidade pública do século XXI o diálogo sobre como as culturas humanas estão sendo fortemente influenciadas pelas alterações nos ecossistemas, os impactos significativos na identidade cultural e na estabilidade social das pessoas, o recente declínio do número de bosques e outras áreas protegidas e o desaparecimento de línguas e de conhecimentos tradicionais (MEA, 2005b) permite a construção do conhecimento em rede, e não exclusivamente de forma linear, lógica e sequencial. Neste sentido, o estudo da MEA pode causar o impacto devido, apresentar o novo, lidar com conflitos e problemas, e criar motivação para uma aprendizagem que partilhe a autoridade entre discentes e docentes. Pode permitir encontrar soluções conjuntas para a perda de ecossistemas e das paisagens culturalmente valiosas, minimizando as rupturas sociais e a segregação das sociedades. Pode possibilitar construir novos conhecimentos através da interdisciplinaridade, abrindo espaços dialógicos sobre uma ciência calcada no respeito ao meio ambiente e a todos os sujeitos presentes no processo produtivo. Para tanto, os atores inseridos na universidade do século XXI, necessariamente, precisam vencer “a lógica da dominação e da opressão” (GIROUX,

1997, p. 148), aprendendo a partilhar autoridade para compreender a complexidade ambiental entre natureza e sociedade.

Segundo Severino (2008, p. 75), a universidade precisa estar comprometida “com a extensão e a pesquisa, tanto quanto com o ensino”. É neste momento do capitalismo global do século XXI que tenta transformar a extensão em uma *agência a seu serviço*, que a reforma da universidade deve intervir, revendo o papel da docência e da pesquisa (SANTOS, 2011). E no intuito de rever estes papéis, os participantes relatam e questionam sobre: a situação da extensão na instituição em relação a alguns grupos de estágio que se posicionam como consultorias ou empresas-júnior; a falta de pesquisas em determinadas áreas, que parecem ser vistas como não relevantes para a instituição ou para a cultura hegemônica do agronegócio; as poucas disciplinas na grade curricular que abordam a agricultura familiar; a falta de diálogos sobre a reforma agrária. Os participantes reiteram:

GF3/P2: Extensão é um papel da universidade. Está junto com os outros dois pilares, o ensino e a pesquisa. Um dos grupos que eu trabalhei na graduação [...] era uma microempresa...

E4: Destaco o exemplo do financiamento privado de pesquisa dentro da universidade. A conexão de professores da universidade pública com empresas particulares submete o caráter de formação da Universidade, de produção de conhecimento. Condiciona a formação que eles vão dar para os alunos [...] está condicionada com as alianças que eles fazem.

E12: A universidade não faz o debate sobre a reforma agrária. Nas aulas de economia e administração nesta instituição a gente vê os debates para as grandes corporações. Ninguém faz planejamento para agricultura familiar. O conteúdo não expressa as demandas sociais. Ela expressa uma demanda social, que é das empresas. E essa ela segue bastante à risca.

GF3/P4: Acho que a universidade está aqui para atender demandas da sociedade e não demandas de empresas. [...] Será que é para a sociedade mesmo ou é para uma pequena parcela da sociedade que já tem tudo?

E14: Eu acho que a universidade é um espaço de formação. A gente tem que se formar enquanto cidadãos conscientes, críticos, [...] A gente está numa sociedade desigual, que precisa de mudanças e tudo mais. Agora... como que a gente faz isso? Com um ensino libertador, emancipatório, com um ensino que nos forme mesmo. Não aquele que nos faça gravar o que o professor quer.

Neste sentido, os participantes assinalam o quanto a sociedade deixa de ganhar, em termos de conhecimento científico e serviços de extensão, quando empresas privadas passam a financiar projetos de pesquisa em benefício próprio dentro da universidade pública. Estariam a serviço do quê e de quem? Considerando tais perspectivas, será preciso romper com as “atividades rentáveis arrecadando recursos extra orçamentários” e criar espaços onde a universidade consiga dar “voz aos grupos excluídos e discriminados” (SANTOS, 2011, p. 73-74). Tanto a extensão quanto a pesquisa e o ensino precisam estar atrelados a uma educação superior ampla, “que não se esgote na *empregabilidade*” (NÓVOA, 2015, p. 60). Para tanto, é necessário projetar a vida acadêmica em duas perspectivas: “por um lado construindo uma educação de base, que dê a cada um os instrumentos do conhecimento e de autoconhecimento”, por outro lado, imprimindo um real esforço para levar a pesquisa à sociedade, “de modo a ligar a reflexão crítica aos debates públicos sobre educação” (NÓVOA, 2015, p. 60).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar os limites e as potencialidades do ambiente educacional da universidade pública brasileira do século XXI implica dialogar sobre uma formação cidadã e a construção de uma cultura de procedimentos democráticos pautada na forma como os sujeitos expressam diferentes alianças de dominação e subordinação, articuladas tanto no nível institucional quanto no societário. Estudar esses limites possibilita compreender que o ambiente educacional de uma universidade constitui-se em um lugar onde a cultura da sociedade é assimilada e reproduzida por meio de status e classe. Logo, a cultura é parte do ambiente em que se vive.

Portanto, é preciso abrir diálogos na universidade, sobre a natureza e as condições da formação docente que influenciam uma seleção restritiva de conteúdos trabalhados por disciplina, que podem estar a serviço de interesses e suposições particulares, e não de uma sociedade sustentável. Também é necessário que se invista no diálogo sobre as relações de gênero, relevantes para a construção de sustentabilidade, por meio de um amplo debate sobre direitos humanos e princípios de cidadania. Assim, por meio de uma persistência contínua de diálogos, deve-se construir uma universidade com formação graduada, pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer um destes elementos há ensino superior, mas

não uma universidade. Isto porque a “luta pela definição de universidade permite dar à universidade pública um campo mínimo de manobra para poder conduzir com eficácia a luta pela legitimidade” (SANTOS, 2011, p. 66).

Do mesmo modo que há indicadores de sustentabilidade e serviços ecossistêmicos, e somente alguns são contemplados em sua relevância para os seres humanos (notadamente aqueles que potencialmente tornam-se *commodities* agrícolas), identificamos, no ambiente educacional estudado, a marginalização de certas áreas do conhecimento, sobretudo aquelas relacionadas à formação humana. O foco do ensino, pesquisa e extensão permanece na dimensão técnica, buscado o aumento de produtividade nas lavouras, deixando de lado as questões políticas, como a segurança alimentar e a distribuição de alimentos. Além delas, também ficam relegadas ao segundo plano as questões sociais, como a questão agrária e a própria reforma agrária.

Pautando-nos pelo exemplo da instituição estudada, fica claro que a universidade pública que temos não é a que queremos, ou aquela da qual necessitamos. O exemplo estudado permite-nos um exercício de abstração para pensar que as disfunções¹⁸ observadas e relatadas sobre o ambiente educacional em questão não são pontuais, mas multifatoriais, envolvendo diversos atores e circunstâncias. Para tanto, podemos compreender que a trajetória humana, enquanto uma construção histórico-social, permite à educação tornar-se uma ferramenta de socialização, transitando em meio a valores culturais exercidos e reproduzidos por ambas, sociedade e instituição.

Porém, a realidade social, do conhecimento e da educação, permite ganhar consciência por meio das experiências vividas, permitindo modificar as circunstâncias. Logo, “é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. E porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros” (FREIRE, 2000, p. 17).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 7- 48.
ASSENCIO, C. ‘Ranking’ expõe intimidade sexual de alunas da USP e causa revolta. **Portal G1**. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2015/06/ranking-expoe-intimidade-sexual-de-alunas-da-usp-e-causa-revolta.html>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

¹⁸“São disfuncionais quando, contrariamente, aqueles papéis são descuidados e também quando, por descaminhos de sua própria orientação, perpetuam situações anacrônicas, dificultando as mudanças adaptativas e progressistas” (RIBEIRO, 1975, p. 47).

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1999, 178p.
BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994, 105p.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.24, p. 5-15, 2003.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011, 148 p.

FAIRCLOUGH, N. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras / UFMG, 2001a. p. 31-81.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001b. 316 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000, 63p.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012, 77p.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997, 271 p.

HINTZE, H. **Espetáculos e invisibilidades do discurso legitimador do turismo**. 2013. 536p. Tese (Doutorado em Ecologia Aplicada) - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Piracicaba, 2013.

LEME, L. M. de L. **Universidade: limites e potencialidades no ambiente educacional de uma instituição pública de educação superior no interior do Estado de São Paulo**. 2017. 192p. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

LEME, L. M. de L.; DE LUCAS, A.; SORRENTINO, M. Limites e potencialidades de um núcleo de agroecologia no ambiente educacional de um campus de ciências agrárias. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 243-260, 2017.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013, 288 p.

LÜDKE, M.; ANDRÊ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012, 99 p.

MAGALHÃES, C. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p. 15-30.

MILLENNIUM ECOSYSTEM ASSESSMENT. – MEA. Ecosystem and human well-being: biodiversity synthesis. **World Resources Institute**, Washington, DC, 2005a, 86p.

MILLENNIUM ECOSYSTEM ASSESSMENT - MEA. Ecosystems and Human Well-being: Synthesis. **Island Press**, Washington, DC, 2005b, 137p.

NÓVOA, A. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 263-272, 2015.

OCA. O "método oca" de educação ambiental: fundamentos e estrutura incremental. **Ambiente e Educação** – Revista de Educação Ambiental (FURG), vol 21, n. 1, p. 75-93, 2016.

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 2, p. 303-318, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 9 set. 2014.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004, 283 p.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. 2. ed. ver. e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, 313p.

SANTOS, B.S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 117 p.

SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006, 348 p.

SEVERINO, A. J. O ensino superior: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008.

SICHE, R.; AGOSTINHO, F.; ORTEGA, E.; ROMEIRO, A. Índices versus indicadores: precisões conceituais na discussão da sustentabilidade de países. **Ambiente & sociedade**, v. X, n. 2, p. 137-148, jul.-dez. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987, 175 p.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. **Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (Esalq)**. [S.D.] Disponível em: <<http://www.esalq.usp.br/institucional/historico>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

VAN BELLEN, H. M. Indicadores de sustentabilidade: um levantamento dos principais sistemas de avaliação. **Cadernos eBAPE**. Br, v. 2, n. 1, p. 01-14, 2004.

VAN BELLEN, H. M. **Indicadores de sustentabilidade: uma análise comparativa**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

VAN DIJK, T.A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008, 281 p.

WCED, World Commission on Environment and Development. **Our Common Future**. Oxford, U.K.: Oxford University Press, 1987, 383 p.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004, 239 p.

ZUIN, A.A.S. A vingança do fetiche: reflexões sobre indústria cultural, educação pela dureza e vício. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 71-90, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

RECEBIDO 14 DE ABRIL DE 2019.

APROVADO 20 DE MAIO DE 2019.