

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**GABRIELA ANDRIGHE COLOMBO**

**EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL: MAPEANDO**  
**INDÍCIOS DE AMBIENTALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE REGIONAL**  
**INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**

**Frederico Westphalen, RS, Brasil**

**2018**

**GABRIELA ANDRIGHE COLOMBO**

**EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL: MAPEANDO  
INDÍCIOS DE AMBIENTALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE REGIONAL  
INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**

**Dissertação apresentada como requisito  
final para a obtenção do título de Mestra  
em Educação, pelo Departamento de  
Ciências Humanas, URI-Câmpus de  
Frederico Westphalen.**

**Orientadora: Dra. Silvia Regina Canan**

**Frederico Westphalen, RS, Brasil**

**2018**

*“Para que eles respeitem a terra, ensina-lhes que ela é rica pela vida dos seres de todas as espécies. Ensinaí aos vossos filhos o que nós ensinamos aos nossos: Que a terra é a nossa mãe. Quando o homem cospe sobre a terra, cospe sobre si mesmo. De uma coisa nós temos certeza: A terra não pertence ao homem branco; o homem branco é que pertence à terra. Disso nós temos a certeza. Todas as coisas estão relacionadas como o sangue que une uma família. Tudo está associado. O que fere a terra fere também aos filhos da terra.*

*O homem não tece a teia da vida: é antes um dos seus fios. O que quer que faça a essa teia, faz a si próprio”.*

**(Cacique Seattle, 1885)**

## **IDENTIFICAÇÃO**

### **Instituição de Ensino/Unidade**

URI- Universidade Regional Integrada e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen

### **Direção do Câmpus**

Diretora Geral - Prof<sup>a</sup> Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica – Prof<sup>a</sup> Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo - Prof. Clóvis Quadros Hempel

### **Departamento/Curso**

Departamento de Ciências Humanas – Prof<sup>a</sup> Maria Cristina Gubiani Aita

Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – Dr<sup>a</sup>. Lucy Mari Duso Pacheco

### **Orientadora**

Dr<sup>a</sup>. Silvia Regina Canan

### **Orientada**

Gabriela Andrighe Colombo

### **Linha de Pesquisa**

Políticas Públicas e Gestão da Educação

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A Banca Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a presente Dissertação de Mestrado**

**EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL: MAPEANDO  
INDÍCIOS DE AMBIENTALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE REGIONAL  
INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**

**Elaborada por  
Gabriela Andrighe Colombo**

**como requisito final para a obtenção do grau de  
Mestre em Educação**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Silvia Regina Canan– URI  
(Presidente/Orientador)**

---

**Prof. Dr. Arnaldo Nogaró– URI  
(1º arguidor)**

---

**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Dione Iara Silveira Kitzmann– FURG  
(2ª arguidora)**

**Frederico Westphalen, RS, Brasil**

**2018**

Aos meus, que estão sempre juntos,

Silvana e Leticia

Juliano

Àquele, mesmo distante, tão presente,

Delci (*In memoriam*)

## AGRADECIMENTOS

Diante da busca de mais um grau, nesta instituição de ensino superior URI, a qual tenho como minha segunda casa, e que desde 2006 caminho por seus corredores e ganho conhecimentos com seus professores, agradecer parece muito sutil. Diante da grandeza que encontrei aqui, a qual me moldou e me tornou esta profissional, o primeiro agradecimento é a todos que cruzaram os degraus da minha construção acadêmica e ajudaram com algo. Do zelador ao professor. Dos colegas aos diretores. Agradeço a todos e a cada um, de forma singela, com essas palavras.

Agradeço aos meus familiares, pelo companheirismo e por entender que por diversas vezes me fiz ausente, para estudar. E ainda me faço. Afinal, estou sempre estudando. Em especial, a minha mãe Silvana e minha irmã Leticia, que são fortes e paciosas em aguentar minha, enérgica, forma de viver, reclamar, chorar, brigar, estudar. Ao meu companheiro Juliano, que por vezes ficou sem entender sobre Rousseau ou a forma como eu trato a política, mas sempre entendendo que estarei estudando e sendo crítica em quase tudo.

Agradeço aos meus colegas da Estação de Tratamento de Água - CORSAN, da cidade de Frederico Westphalen, que nunca mediram esforços quanto ajuda e entendimento de eu sempre estar ocupando seus espaços com meus livros.

Aos professores do Mestrado em Educação, que chegaram e ficaram, que chegaram e partiram e aos que ajudaram a construir meu intelecto de mestre. Aos professores da Biologia, que até hoje vibram com minhas conquistas e se orgulham da aluna que desenvolveram.

Aos professores Arnaldo e Dione, pela simplicidade, humildade e amizade em mostrar-me como deveria ficar esta dissertação, sendo uma banca qualificadora de renome.

Em especial a professora Silvia, que, conforme o poema *“no meio do caminho tinha uma pedra”*, resolveu me aceitar, de olhos fechados, no meio do caminho, oportunizando-me a aprender o quanto é importante entender sobre política, sobre a vida e sobre a gestão universitária. E que acreditou que podemos pensar a URI como uma universidade sustentável.

Por fim, agradeço àquele que, mesmo ausente, se faz presente, e que de outra galáxia, estará sempre me mandando fazer algo, afinal, a vida é isso, dinâmica em sua totalidade. Obrigada, pai Delci! É sempre por você!

**“Agradecer, sempre será a oração mais bonita...”**

## RESUMO

Este trabalho de Mestrado teve por objetivo analisar se na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, através das suas ações, gestão e políticas educacionais, há ocorrência da inserção da temática ambiental e indícios de ambientalização curricular em seus documentos oficiais, bem como nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação. Para refletir as questões dessa pesquisa, utilizamos a abordagem metodológica Histórico-Crítica que busca o entendimento das questões ambientais frente ao capital e o uso dos recursos naturais e a interpretação das mais variadas ações antrópicas vividas na atual sociedade. A análise e interpretação dos documentos institucionais tiveram suporte na Análise de Conteúdo, sendo a pesquisa quali-quantitativa e bibliográfica. Na 1ª fase do trabalho foram escolhidos, de forma aleatória, os cursos a serem analisados, sendo que optamos por um de cada área do conhecimento. Na 2ª fase analisamos os 474 planos de ensino, na busca por termos que sinalizassem a ambientalização. Na 3ª fase realizamos a triagem dos planos de ensino, escolhendo aqueles em que os termos ambientais eram indícios de ambientalização. A 4ª fase ficou a cargo na análise do Plano de Desenvolvimento Institucional. Os resultados obtidos mostram que a IES URI preocupa-se com as questões socioambientais, pois em todos os projetos encontramos as legislações pertinentes no que tange à sustentabilidade socioambiental. Quanto aos documentos analisados, pode-se perceber que o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional aloca de forma expressiva as questões de ambientalização através da inserção da legislação ambiental e das ações planejadas para o quadriênio 2016-2020, que variam desde cursos de pós-graduação a projetos de extensão. Além disso, fica claro que nos Projetos Político-Pedagógicos a temática é pano de fundo conforme legislação obrigatória. Ao analisar esses documentos, principalmente os Planos de Ensino, as questões ambientais ficaram, por vezes, incompreensivas quanto às suas aplicações e reflexões o que nos remete afirmar importância da clareza na construção de currículos. Alguns cursos se destacam quanto à preocupação ambiental, outros, inserem esta apenas na legislação obrigatória, deixando dúvidas quanto à forma de como estas questões estão sendo trabalhadas na interdisciplinaridade. Por fim, concluímos que um grande passo foi dado ao escolhermos esse assunto. Existem muitas possibilidades de melhorar as estratégias e as dimensões das questões socioambientais da IES, para que num futuro breve, a Educação Ambiental se torne base curricular para a emancipação e formação dos acadêmicos que passam por essa instituição, tornando-os profissionais sensibilizados para com as questões ambientais.

**Palavras-chave:** Ambientalização Curricular. Educação Ambiental. Ensino Superior. Plano de Desenvolvimento Institucional. Projeto Político-Pedagógico.

## RESUMEN

Este trabajo de Maestría tuvo por objetivo analizar si en la Universidad Regional Integrada del Alto Uruguay y de las Misiones, si a través de sus acciones, gestión y políticas educativas, hay ocurrencia de la inserción de la temática ambiental e indicios de ambientalización curricular en sus documentos oficiales así como en los documentos oficiales Proyectos Político-Pedagógicos de los cursos de graduación. Para reflejar las cuestiones de esa investigación, se utilizó el abordaje metodológico Histórico-crítico que busca el entendimiento de las cuestiones ambientales frente al capital y el uso de los recursos naturales y la interpretación de las más variadas acciones antrópicas vividas en la actual sociedad. El análisis e interpretación de los documentos institucionales tuvo soporte en el Análisis de Contenido, siendo la investigación cuantitativa y bibliográfica. En la primera fase del trabajo se eligieron, de forma aleatoria, los cursos a ser analizados, siendo que optamos por uno de cada área del conocimiento. En la segunda fase analizamos los 474 planes de enseñanza, en la búsqueda de términos que señalaran la ambientalización. En la tercera fase realizamos la selección de los planes de enseñanza, eligiendo a aquellos en que los términos ambientales eran indicios de ambientalización. La 4ª fase quedó a cargo en el análisis del Plan de Desarrollo Institucional. Los resultados obtenidos muestran que la IES URI se preocupa por las cuestiones socioambientales, pues en todos los proyectos encontramos las legislaciones pertinentes en lo que se refiere a la sostenibilidad socioambiental. Encuanto a los documentos analizados, se puede percibir que el PDI - Plan de Desarrollo Institucional a signa de forma expresiva las cuestiones de ambientalización a través de la inserción de la legislación ambiental y de las acciones planificadas para el cuatrienio 2016-2020, que varían desde cursos de postgrado a proyectos de extensión. Además, queda claro que em los Proyectos Político-Pedagógicos la temática es um telón de fondo conforme a la legislación obligatoria. Al analizares os documentos, principalmente los Planes de Enseñanza, las cuestiones ambientales se han a veces incomprensibles encuanto a SUS aplicaciones y reflexiones lo que nos remite a afirmar la importancia de la claridad en la construcción de currículos. Algunos cursos se destacan encuanto a la preocupación ambiental, otros, insertan esta solo em la legislación obligatoria, dejando dudas encuanto a la forma de cómo estas cuestiones están siendo trabajadas em la interdisciplinaridad. Por último, concluimos que um gran paso se dio al elegir este tema. Hay muchas posibilidades de mejorar las estrategias y las dimensiones de las cuestiones socioambientales de la IES, para que em un futuro breve, la Educación Ambiental se convierta en base curricular para la emancipación y formación de los académicos que pasan por esa institución, haciéndo los profesionales sensibilizados cuestiones médio ambientales.

**Palabras-clave:** Ambientalización Curricular. Educación ambiental. Enseñanza superior. Plan de Desarrollo Institucional. Proyecto Político-Pedagógico.

## LISTA DE SIGLAS

AGAPN – Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural

ARIUSA – Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CADEP – Comissão Setorial de Qualidade Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Prevenção de Riscos nas Universidades

CECAE – Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais

CIFA – Centro Internacional de Formação em Ciências Ambientais

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAMA – Conselho Nacional de Meio Ambiente

CRUE – Conferencia de Reitores das Universidades Espanholas

EA – Educação Ambiental

EAD – Educação à distância

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

GAP – Programa de Ação Global

GUPES – *Global Universities Partnership on Environment for Sustainability*

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

ISO – International Organization for Standardization

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MINC – Ministério da Cultura. MCTI

MMA – Ministério do Meio Ambiente

ONU – Organização das Nações Unidas

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNMA – Política Nacional do Meio Ambiente

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPA – Plano Plurianual

PPC – Projeto Pedagógico do Curso  
PPI – Projeto Pedagógico Institucional  
PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
RASES – Rede de Ambientação e Sustentabilidade de Educação Superior  
REASUL – Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental  
REBEA – Rede Brasileira de Educação Ambiental  
REDE ACES – Red de Ambientación Curricular de los Estudios Superiores  
RIMAS – Redes de Estudos sobre Meio Ambiente e Sustentabilidade  
RUPEA – Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis  
SEMA – Secretaria Especial do Meio Ambiente  
SISNAMA – Sistema Nacional do Meio Ambiente  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos  
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
UNESP – Universidade Estadual Paulista  
UNICAMP – Universidade de Campinas  
URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
USP – Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Teses e Dissertações em números gerais.....	22
Figura 2 – Descritor Ambientalização em Teses e Dissertações dos anos de 2006 a 2017 .....	23
Figura 3 – Fases da Análise do Conteúdo .....	26
Figura 4 – Diagrama Circular, segundo Rede ACES, 2002.....	49
Figura 5 – Cidades que alocam a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI .....	57
Figura 6 – Caracterização das atividades ofertadas pela URI .....	59
Figura 7 – Fluxos de matéria e energia em um campus universitário .....	61
Figura 8 –Porcentagem de Planos de Ensino com Índícios Ambientalizadores .....	72

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Palavras-Chave referentes às relações sociedade-natureza.....	60
Quadro 2 – Relação dos Cursos – Totalidade das disciplinas <i>versus</i> Menções ambientais <i>versus</i> Termos com sentido ambientalizador .....	70
Quadro 3 – Relação dos Cursos <i>versus</i> Disciplinas com termo ambientalizador .....	71
Quadro 4 – Oferta de Cursos e Programas com vistas à ambientalização .....	84

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: HISTORICIZANDO E JUSTIFICANDO A PESQUISA EM AMBIENTALIZAÇÃO</b> .....	15
<b>2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS E METODOLÓGICOS: A URI E O MEIO AMBIENTE</b> .....	25
2.1 Pesquisa Qualitativa.....	26
2.2 Pesquisa Quantitativa .....	28
2.3 Pesquisa Bibliográfica .....	29
2.4 Pesquisa Documental .....	29
2.5 Abordagem Histórico-Crítica: Capital e Recursos Naturais.....	30
<b>3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E VIVÊNCIA EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA</b> .....	36
3.1 História e Marcos Legais .....	37
3.2 Entendendo a Sustentabilidade Socioambiental .....	45
<b>3.3Ambientalização Universitária: a construção socioambiental no Ensino Superior</b> ....	46
3.3.1 Ambientalização nas Instituições de Educação Superior: trajetória histórica .....	47
<b>3.4 Redes Ambientais: articulando e socializando pesquisas ambientalizadoras</b> .....	51
3.4.1 Redes Ambientais Brasileiras .....	53
<b>3.5 Universidades Comunitárias: participação nas Redes por uma educação além da sala de aula</b> .....	54
<b>3.6 Construção histórica da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões: objeto de estudo</b> .....	57
<b>3.7 Índícios Ambientais na URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões: trajetória metodológica</b> .....	60
<b>4 INDÍCIOS E DESAFIOS DE AMBIENTALIZAÇÃO E SUSTENTABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA URI</b> .....	63
4.1 Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos: entrelaçado as menções, ações e conteúdo ambientalizador .....	68
4.2 Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: traçando caminhos futuros visando o presente .....	80

4.2.1 Perfil Institucional.....	80
4.2.2 Organização Acadêmica.....	82
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A LINHA TÊNUE DA EDUCAÇÃO E DA AMBIENTALIZAÇÃO .....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>108</b>

## **1 INTRODUÇÃO: HISTORICIZANDO E JUSTIFICANDO A PESQUISA EM AMBIENTALIZAÇÃO**

Vivenciamos momentos marcados por mudanças e transformações nos âmbitos social, político, cultural, econômico, ambiental e educacional. Lutamos, diariamente, com as pressões sociais: por um lado, somos chamados a refletir em prol da mudança, buscando uma vida mais sustentável, optando por alimentos oriundos de plantação orgânica; roupas feitas por indústrias sustentáveis; carros que funcionem com biodiesel; etc., já, pelo outro, somos bombardeados com novas tecnologias que surgem de forma quase mágica, celulares e computadores com versões mensais; televisores com múltiplas funções; carros elétricos; e ainda, para usufruir de toda essa tecnologia, somos quase 7,2 bilhões de habitantes no mundo, segundo a Organização das Nações Unidas - ONU (2011). Todo esse avanço tecnológico, construído pelas mãos de muitos profissionais que passaram pelas Instituições de Educação Superior, resulta na utilização indiscriminada de recursos naturais, gerando degradação dos solos, acúmulos de resíduos, poluição da atmosfera, entre outros problemas ambientais.

A partir dessas pressões sociais, precisamos evoluir. Precisamos reformular nossa maneira de pensar, fazendo-a de forma crítica, a fim de construí-la de forma sustentável frente a toda essa tecnologia e toda essa população que cresce de forma acelerada, e que está acabando com a capacidade de suporte ecológico do planeta Terra. Neste sentido, precisamos educar para a sustentabilidade socioambiental em diferentes níveis e espaços educacionais, pois, da mesma forma que existem vários “responsáveis” por esses problemas, a educação é indicada como principal responsável, mesmo que de forma, por vezes equivocada, por esses fatos.

É preciso, então, falar em políticas públicas, devido à sua ação dentro dos Estados, e consequentemente na educação. Segundo Maglio e Philippi Jr. (2014) a política é definida como ciência dos fenômenos referentes ao Estado, sendo ela estruturada a partir de uma série de princípios, objetivos e normas de conduta, com intuito de cumprimento de missão institucional, sendo assim normativa e não operacional. Através das definições de objetivos e princípios dar-se-ão ações concretas permeadas por leis, regulamentos, programas e decisões a fim da sua aplicação e ação.

Levando em consideração que, tanto a política quanto as políticas públicas estão relacionadas com o poder social e que a política pode ser analisada como a busca pelo estabelecimento de políticas públicas sobre determinados temas ou influenciá-las (DIAS; MATOS, 2012, p. 1-4), permitimo-nos dizer, então, que a política está inserida em todos os aspectos da vida humana, sendo assim, estreitamente ligada à educação.

No que tange a influência dos organismos e políticas internacionais, partimos do olhar histórico sobre as políticas públicas, que ganharam autonomia a partir do século XX na Europa e Estados Unidos. Estreitando o assunto para o âmbito educacional, ao falar em políticas educacionais, hoje, é impossível não relacioná-las com a efetividade dos organismos multilaterais, que segundo Canan (2016, p.25), tem sido presença marcante em acontecimentos históricos como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e ações com participação dos organismos internacionais como o Banco Mundial que têm financiado a maior parte dos programas educacionais para países da América Latina e Caribe.

Segundo Lobo (2011, p.147), a Educação Superior está associada ao desenvolvimento científico e tecnológico sendo que, na segunda metade do século XX, essa relação foi reconhecida internacionalmente, resultando num forte apoio para muitos países, não só para aumentar o número de universitários formados, mas para alavancar a realização de pesquisas financiadas pelo Estado.

As Instituições de Educação Superior (IES) são responsáveis pela preparação de indivíduos atuantes na formação de outros sujeitos bem como na propagação, liderança e administração da tecnologia, informação e desenvolvimento profissional. Além da construção do conhecimento e da formação de valores e atitudes, as IES assumem um papel primordial em educar em todos os níveis de ensino, isto é, desde o pensamento crítico até a realização de ações na sociedade na qual estão inseridos.

Contudo, por vezes, mostra-se falha a disseminação deste conhecimento entre os profissionais e a sociedade, seja ela pelo fato da especialização na área de atuação estar cada vez mais afunilada, e/ou pela falta de vivência da interdisciplinaridade<sup>1</sup>. Referimo-nos à

---

<sup>1</sup>Abordada no Brasil a partir da Lei nº 5.692/1971, revogada pela Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) sendo apresentada a fim de desenvolver trabalhos de integração dos conteúdos de uma disciplina específica com outras áreas de conhecimento, direcionando-se de maneira complementar ou suplementar, possibilitando a formulação de um saber crítico-reflexivo. Para Libâneo (2013), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das matérias e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. Ressalta-se que o direcionamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas. A interdisciplinaridade oferece uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral. Além disso, visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo os limites das disciplinas.

interdisciplinaridade quanto à relação dos aprendizados com o meio ambiente, à sustentabilidade e à Educação Ambiental e como o profissional pode trabalhar pensando em um ambiente saudável e sustentável, independente da sua formação acadêmica<sup>2</sup>.

No sentido de formação, embasamo-nos na Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), que reitera que a Educação Ambiental deve estar presente, de forma articulada, também na Educação Superior (vista aqui como espaço reflexivo, que gera mudanças de postura e atitudes).

Vista a essa Resolução, há necessidade das IES retomarem o papel de compromisso social, promovendo a Educação Ambiental integralmente nos currículos dos cursos, bem como na gestão, extensão e pesquisa universitária, a fim de formar profissionais das diversas áreas, com um olhar crítico e sustentável frente à utilização dos recursos naturais, promovendo a qualidade de vida das diferentes espécies habitáveis do planeta Terra.

Nesta pesquisa, utilizamos o termo Ambientalização<sup>3</sup> que pode ser conceituado, a partir da sua gênese, como processo contínuo de produção cultural “[...] voltado à formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores da justiça, solidariedade e equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito às diversidades” (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003, p.21). Também, pode ser conceituado, segundo Kitzmann (2007, p.554) como a “[...] inserção da dimensão socioambiental onde ela não existe ou está tratada de forma inadequada”.

Esta pesquisa (acreditando que devemos estar em constante estudo, mesmo depois dos resultados finais), agora dissertação, vai além da procura por novas metodologias de ensino e de novas perspectivas universitárias no que tange a percepção ambiental. Minha formação acadêmica é nas Ciências Biológicas Licenciatura e Bacharelado, e duas especializações específicas na área ambiental, além dos diversos cursos, palestras e todos os eventos de cunho ambiental. Mesmo com todas essas formações, há necessidade de voltar e entender de forma inicial a educação, como prioridade na construção do “Eu” reflexivo e transformador.

Leff (2004, p.217) salienta que, incorporar o saber ambiental nas IES e na formação profissional requer a “[...] abertura de paradigmas teóricos, das barreiras institucionais e dos

---

<sup>2</sup> No que tange a matriz curricular e a restrição do conteúdo sobre o meio ambiente, o mesmo está sendo estudado em disciplinas pontuais e cursos pontuais, tais como, Biologia, Geografia, Ecologia, e outros que envolvem a natureza como principal sujeito.

<sup>3</sup> Na atualidade, esse conceito pode ser conectado com a ideia dos “espaços educadores sustentáveis”, que são aqueles que “têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental” (TRAJBER; SATO, 2010, p.71).

interesses disciplinares”, bem como a “[...] elaboração de novos conteúdos curriculares de cursos, carreiras e especialidades”, o que nos leva a interpretar a necessidade da construção de uma nova visão na formação universitária, com o intuito de estabelecer práticas ambientais reflexivas e transformadoras.

As dúvidas surgiram a cada texto lido, formando assim uma base de reflexão sobre como a educação para o meio ambiente pode ser trabalhada. Foram muitas ideias até chegarmos à proposição deste estudo e muitas perguntas antecederam o problema de pesquisa, tais como: A URI, no seu conceito multicampi, forma sujeitos reflexivos para o desenvolvimento de atitudes, valores e pesquisas de cunho sustentável? No âmbito universitário e em seus mais diversos perfis, como trabalhar a sustentabilidade? Como as diferentes vertentes da sustentabilidade, através da educação ambiental, podem ser abordadas e levadas às comunidades nas quais os formados na IES trabalharão? Como ambientalizar uma IES através de seus cursos, pesquisas e extensões?

Ao refletir sobre as IES e seu papel na educação e crescimento pessoal, muitas barreiras são impostas, o que nos permite pensar na existência de dificuldades na aplicação da temática ambiental nessas instituições. Conforme a literatura, a mais notável é a incompatibilidade que existe entre a legislação imposta e o que realmente existe nas instituições, no que tange, por exemplo,

à estrutura curricular rígida e organizada por disciplinas (associadas a domínios linguísticos especializados) que não favorece a articulação dos conhecimentos e a sua fertilização recíproca, nem o diálogo com a realidade social, limitando-se, em geral, a responder as demandas de um mercado de trabalho sempre mais competitivo e especializado (PAVESI; FARIAS; OLIVEIRA, 2006).

Além disso, no que se refere à legislação, citamos o parecer homologado pelo Conselho Nacional da Educação sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012) que descreve,

No âmbito da Educação Superior, a Educação Ambiental está pouco presente nas Diretrizes Curriculares para as Graduações, merecendo que as normas e diretrizes da Câmara de Educação Superior, orientadas das diversas ofertas de formação em nível superior, venham a incorporar indicações sobre a sua inclusão nos seus diferentes tipos de cursos e programas.

Mesmo com barreiras curriculares ou legislativas, as IES têm responsabilidade de estar se apresentando como um espaço educador sustentável<sup>4</sup>. Eis uma reflexão importante: se a universidade não proporciona vivência ambiental, como sensibilizar os estudantes a agirem de forma sustentável em seus empregos, família, comunidade?

Sendo assim, devemos ir além da IES. Ou melhor, antes da IES. Aqui, atrelamos nosso pensamento de educar para o ambiente lá na formação do professor da IES. Conforme a legislação, a EA não pode ser uma disciplina nominal nos currículos e sim, estar inserida nas demais disciplinas, de forma interdisciplinar como supracitado, pois ela busca mudança de cultura, e na IES, vai além, pois atrela mudanças de valores, de conhecimentos e de práticas que fundamentam essas instituições. Segundo Gatti (2010), esta, passa, então, por uma mudança paradigmática em relação à sociedade, à natureza, ao conhecimento e à função social da instituição que se reflete na formação docente.

As questões ambientais estão no auge. Mas, em contrapartida, a degradação ambiental também está no auge. Mesmo com investimentos e centralidade dessas questões, no que tange às políticas governamentais, não governamentais, familiares e individuais<sup>5</sup>, as questões ambientais ficam na retórica e não há materialização da tomada de consciência e da mudança cultural (SORRENTINO; BIASOLI, 2014, p.39).

Enfatizamos que, os desafios relacionados à ambientalização vão muito além da pedagogia, perpassam as políticas públicas, as salas de aulas, os currículos, os objetivos institucionais, debates ambientais e movimentos, e, também, o que chamamos de desenvolvimento sustentável (SORRENTINO; NASCIMENTO, 2010).

As Instituições de Educação Superior são espaços que proporcionam eixos transversais necessários para o processo de ambientalização. O primeiro deles é o diálogo sobre utopias e valores. Segundo Sorrentino e Biasoli (2014, p.40),

[...] as instituições não podem negligenciar essa responsabilidade de propiciar, a cada um de seus participantes, um questionamento profundo do consumismo que nos distancia de nós próprios e de apresentar um grande leque de utopias de todos os tempos, estimulando, em cada pessoa a construção de seus próprios valores e virtudes [...].

---

<sup>4</sup> Espaço com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território (BRASIL, 2012).

<sup>5</sup> Políticas familiares e individuais, aqui colocadas, referentes às ações do cotidiano, como separação do lixo, compra por produtos que são oriundos de produção sustentável, etc.

O segundo eixo, na busca e na construção da ambientalização, é o metodológico. Segundo a UNESCO (2014) – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, devem existir quatro aprendizados essenciais ao futuro profissional do estudante-cidadão de todas as áreas e regiões: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a estar junto e aprender a ser.

Neste sentido, uma Instituição de Educação Superior ambientalizada se faz necessária e pertinente perante a atual conjuntura social e socioambiental em que estamos vivendo. A formação de profissionais que reflitam e tornem a práxis ambiental efetiva é necessária e relevante, retomando o conceito clássico de que a ambientalização demanda caráter político, administrativo e curricular, institucionalizando-se como política em cada IES (GONZÁLES MUÑOZ, 1996).

A partir dessas reflexões, pensamos no âmbito da IES URI, que oferta cursos de ensino médio, graduação, especialização, mestrado e doutorado, e nos questionamos: existe ambientalização nesta instituição de ensino? Assim, considerando a importância que tem essa instituição para a região norte/noroeste do estado do Rio Grande do Sul, justifica-se a grande valia desta pesquisa, com o intuito de proporcionar um olhar crítico sobre a temática pesquisada, bem como contribuir para uma melhor orientação e discussão da ambientalização da IES, em todos os seus espaços, seja na escola de Ensino Médio, na graduação e na pós-graduação, sob a ótica da gestão ambiental, seja na possibilidade de revisão crítica sobre os documentos, sejam eles: currículos dos cursos, o projeto pedagógico institucional e o plano de desenvolvimento institucional.

Procuramos, assim, delimitar onde estamos e onde podemos chegar ao que se refere à educação para com o meio ambiente, encorajando a IES a rever, se necessário, suas próprias ações, refletindo melhores práticas de desenvolvimento sustentável e socioambiental, que vão além do ensino, pesquisa e extensão, e que possam contribuir nas boas práticas no cotidiano de seus acadêmicos, colaboradores e egressos, pois é na universidade que ocorre a transformação social por meio do desenvolvimento intelectual e da liberdade de pensamento. Logo, Boaventura de Souza Santos (2010) corroboram que é necessário descolonizar o nosso pensamento e buscar a construção de uma “Ecologia de Saberes” e possibilidades de se estabelecer “diálogo entre os saberes” (LEFF, 2002). Eis os argumentos que sustentam a importância e necessidade dessa pesquisa.

Entendendo que a Instituição URI tem seus princípios elaborados de forma coerente, com seu caráter comunitário, e que este visa o desenvolvimento regional através da educação, refletimos, em termos ambientais, que a educação, sozinha, não resolverá os problemas

relacionados ao meio ambiente, mas, nesse percurso, é uma estratégia eficaz na construção de princípios ambientais e sustentáveis.

Partindo dessa reflexão elegemos o seguinte problema para a pesquisa: *a URI se posiciona frente às questões ambientais, através da inserção da temática ambiental em seus cursos de graduação (PPC) e plano de desenvolvimento institucional (PDI), a partir do que preconizam as Políticas de Educação Ambiental para o Ensino Superior, deixando evidentes indícios de ambientalização?*

O Objetivo Geral consiste em analisar a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, através das suas ações, gestão e políticas educacionais, verificando a sua inserção na temática ambiental e observando se há indícios de ambientalização universitária, indícios esses que possibilitam e que formam sujeitos que consigam interagir com as temáticas socioambientais em seus exercícios profissionais, tomando como referências as Políticas de Educação Ambiental para Ensino Superior.

Para que a pesquisa em questão se constituísse como tal, elencamos alguns Objetivos Específicos que nortearam o Objetivo Geral, além de responder nosso problema de pesquisa, sendo eles:

- Estudar como as Legislações do Brasil que trabalham o contexto ambiental: leis, decretos e políticas públicas, inserem essa temática nos documentos.
- Contextualizar a Sustentabilidade e a Educação Ambiental através das suas significâncias e importantes acontecimentos relacionados a essas temáticas.
- Verificar a presença da temática ambiental na gestão da universidade, através da análise dos conteúdos documentais: Projeto Pedagógico Institucional e Plano de Desenvolvimento Institucional.
- Estudar os documentos institucionais da URI, a fim de verificar a inserção da temática ambiental, analisando se os dados contidos nesses documentos avaliados possibilitam a construção de políticas ambientais educacionais para a instituição.

Através das análises dos Projetos Político – Pedagógicos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Psicologia, Pedagogia e Tecnologia em Agropecuária, procuramos compreender a inserção da temática ambiental nessa IES. Optamos por estes cursos, neste momento, pois representam áreas do conhecimento diferentes, e que buscam colocar no mercado de trabalho, profissionais que refletem e constroem o dia a dia. Acreditamos que os profissionais que constroem nosso dia a

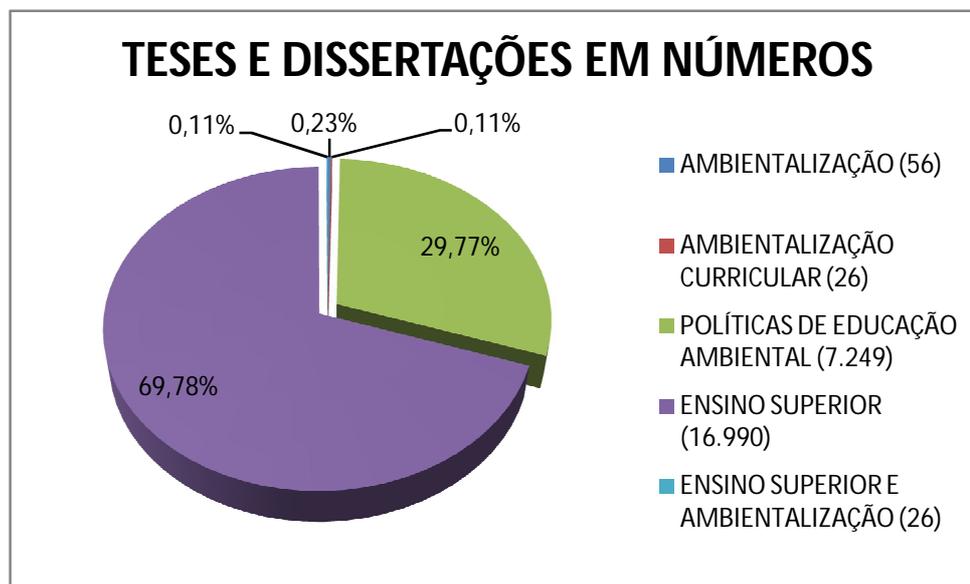
dia, podem e devem buscar, relevância nas questões ambientais, base desta pesquisa, nos seus trabalhos diários.

Dada esta relevância e, ainda, desta estar inserida na universidade, consideramos importante realizar uma pesquisa prévia, buscando dados sobre o tema Ambientalização Universitária e/ou Curricular, já percorrido no Brasil. Para isto, buscamos, através do Estado do Conhecimento, estes dados, identificando-os em Dissertações de Mestrados e Teses de Doutorados coletadas na Biblioteca Digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT – num recorte temporal do período de 2006 a agosto de 2017.

Através de uma análise prévia relacionada ao tema e ao problema a ser pesquisado, optamos pelos seguintes descritores: *Ambientalização*, *Ambientalização Curricular*, *Políticas de Educação Ambiental*, *Ensino Superior*, *Educação Superior e Ambientalização*.

Após a busca pelos descritores, obtivemos os dados quantitativos das pesquisas defendidas até agosto de 2017, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Teses e Dissertações em números gerais



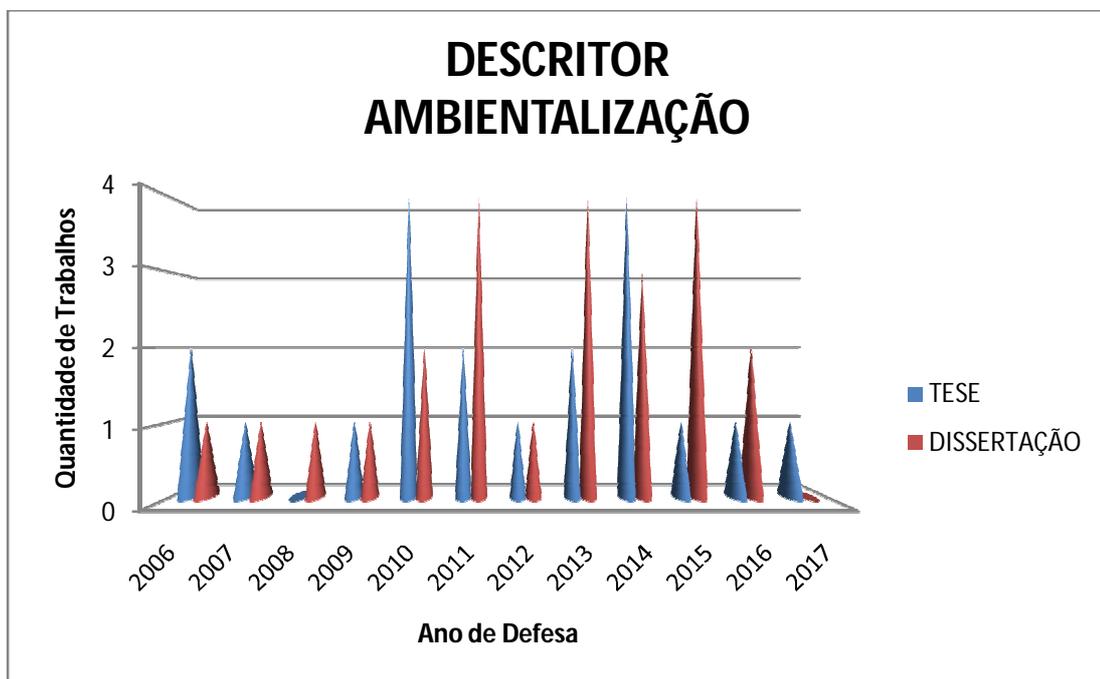
Fonte: AUTORA (2017).

Quanto ao termo ambientalização, este é conceituado por Junyent e colaboradores (2003, p.21) como “[...] processo contínuo de produção cultural voltado à formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores da justiça, solidariedade e equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito às diversidades”. Para Kitzmann

(2007, p.554), é o processo de “[...] inserção da dimensão socioambiental onde ela não existe ou está tratada de forma inadequada.” Assim, obtivemos um total geral de 56 trabalhos.

Para que a pesquisa não transpassasse a análise ambiental, destes 56 trabalhos defendidos, 44 (78,6%) possuem cunho ambiental; 4 (7,1%) não possuem cunho ambiental e 8 (14,3%) títulos apareceram repetidos, isto é, de 56 trabalhos, 44 foram válidos para esta pesquisa. Quanto à quantidade de trabalhos e o seu referido ano de defesa, temos na Figura 2 a representatividade desses dados, apresentados em Dissertações e Teses.

Figura 2 – Descritor Ambientalização em Teses e Dissertações dos anos de 2006 a 2017



Fonte: AUTORA (2017).

Através desta pesquisa prévia, percebemos que as questões ambientais são pesquisadas no Brasil. No que tange à Ambientalização Universitária, estamos no caminho de construção de políticas ambientais nas IES brasileiras, e o Estado do Conhecimento é um instrumento que ajuda a pensar a Ambientalização e a vivência universitária frente às pesquisas. Visto isso, e refletindo com Gonzáles e colaboradores (2015), a universidade enquanto instituição social é espaço de disputa à medida que (re)produz dispositivos que constituem e validam o modo de funcionamento da sociedade. Ademais, é espaço de criação, de resistência e da inserção da dimensão ambiental (SÁENZ, 2014). A ambientalização está vinculada à inserção ambiental e à sustentabilidade e propõem, de algum modo, a incorporar as discussões sobre a problemática ambiental.

A inserção da dimensão ambiental nas universidades é um grande desafio transformador, pois uma universidade ambientalizada ajuda os acadêmicos e colaboradores a compreenderem a problemática ambiental, estimula ações sustentáveis e reflexivas frente às injustiças. E, ainda, a inserção da ambientalização na universidade identifica a universidade como um espaço educador sustentável e não apenas educador.

Pensando nisso, as Instituições de Ensino Superior que rompem o paradigma, apenas educador, assumem papel fundamental na transformação de atitudes e valores ambientais frente a questões éticas, econômicas, sociais, políticas e ecológicas.

Entender se uma IES está indicando possibilidades ambientais, é uma pesquisa que requer uma metodologia que atinja seu grau de entendimento, crítica e construção *a posteriori*. Através das pesquisas realizadas no Estado do Conhecimento, percebemos a diversidade metodológica utilizada. Baseando-nos nesse resultado, o segundo capítulo, intitulado “Caminhos Investigativos e Metodológicos: a URI e o meio ambiente” nos traz a elucidação da abordagem metodológica aplicada nessa pesquisa, relatando os passos essenciais e reflexivos para entendermos que a pesquisa vai além de números e que é necessário organizarmos uma linha de entendimento histórico para responder as questões, aqui, propostas. Neste trecho da pesquisa, buscamos associar a abordagem metodológica escolhida – Histórico Crítica – com o tema central: Capital e Recursos Naturais. Ainda, neste capítulo, apresentamos o objeto de estudo: A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, trazendo seu perfil, seus cursos, responsabilidade social, sua missão e seu compromisso com a gestão e o desenvolvimento social.

Iniciamos a reflexão ambiental no terceiro capítulo intitulado “Educação Ambiental e Sustentabilidade: História, Legislação e Vivência em uma Universidade Comunitária” que versa história, legislação e vivência ambiental. Além disso, este capítulo aborda a Ambientalização, termo em destaque, nesta pesquisa, e a importância das Universidades Comunitárias para possibilidades de ambientalização.

O quarto capítulo relata os dados pesquisados, versando o universo estudado a fim de responder nossos questionamentos projetados. Concluímos esta pesquisa, refletindo a IES URI, como formadora de opiniões, estas, embasadas nas questões socioambientais.

Ao final desta pesquisa, tem-se esta dissertação à comunidade acadêmica, à IES URI e ao Mestrado em Educação, com o intuito de contribuir com reflexões que poderão perpassar a linha tênue que existe entre o acadêmico e o profissional.

## **2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS E METODOLÓGICOS: A URI E O MEIO AMBIENTE**

A pesquisa presente aconteceu a partir de caminhos investigativos e metodológicos. Precisávamos contextualizar de onde partimos e aonde queríamos chegar com este trabalho, a fim de entender a realidade ambiental que vivemos e como podemos (nos) melhorar frente às questões ambientais em relação à Instituição de Educação Superior URI.

Este trabalho teve caráter quali/quantitativo, bibliográfico e documental quanto à história da URI frente às questões ambientais, às legislações frente à temática ambiental, e sua inserção na IES; quantitativo na busca de palavras-chave (estas referentes aos termos que remetem às questões ambientais), bibliográfico no embasamento teórico e corroboração autoral; e documental quanto à interpretação dos documentos oficiais, como PPC's, Planos de Ensino e PDI

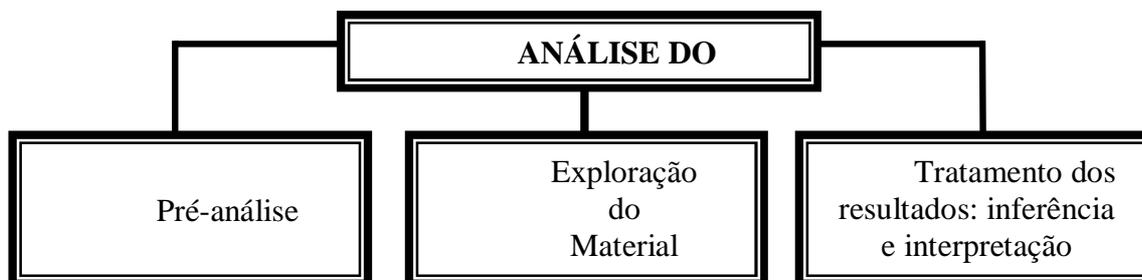
Quanto à base metodológica, buscamos na Abordagem Histórico-Crítica a possibilidade de refletir o tema ambiental relacionando-o com o passado, o presente e possíveis passos futuros, a fim de interpretar, também, os atuais acontecimentos e como poderíamos articular todas essas manifestações ambientais na Universidade, no que tange os currículos, projetos, pesquisas e legislações.

A interpretação dos documentos institucionais embasou-se na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016). Segundo a autora, o termo “análise de conteúdo” se dá pelas técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição, o conteúdo das mensagens e os indicadores (quantitativos ou não), os quais permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Esta análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, conforme a figura 3.

A pré-análise, que consiste na primeira fase, pode ser identificada como uma fase de organização, onde se estabelece um esquema de trabalho, com procedimentos bem definidos, podendo ser flexíveis. Nesta fase, segundo Bardin (2016), a leitura deve ser “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Esta primeira fase aconteceu na construção

do projeto desta dissertação, onde optamos em analisar os documentos institucionais, com o intuito de entender se estes estavam ambientalizados ou se forneceram condições para isso acontecer.

Figura 3– Fases da Análise do Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

A segunda fase, conforme a autora, dá-se pela exploração do material. Nesta fase, utilizamos a contagem de palavras-chave, que remetiam à ambientalização, nas disciplinas dos planos de ensino dos cursos de graduação, escolhidos na primeira fase. Após essa escolha, construímos blocos de categorização dessas disciplinas, a fim de quantificar os dados obtidos, para posteriormente ser analisados.

O tratamento dos resultados consiste na terceira fase do processo, onde se dá a inferência e a interpretação dos dados. Nesta fase, segundo Bardin (2016), procura-se tornar os resultados obtidos válidos e significativos. A interpretação corrobora com a abordagem metodológica escolhida para essa dissertação, em que a interpretação vai além do conteúdo manifestado nos documentos, utilizando-se dos marcos teóricos, pois são eles que embasam e dão perspectivas significativas ao estudo proposto.

## 2.1 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa da educação, segundo Triviños (1987, p.116), surgiu na década de 70, nos países da América Latina, a qual, na verdade, sempre caracterizou o ensino, mesmo com diversas manifestações quantitativas no quesito de mediações, como a porcentagem de analfabetos, repetentes, professores titulados, etc.

A postura quantificadora da educação manifestava uma dimensão positivista para explicar os fenômenos sociais, contudo, com o passar dos anos e com avanços de ideias as perspectivas de entender o real foram modificando-se. Inserindo-se nesses estudos, vieram as

tendências qualitativas para avaliar e propor metodologias alternativas (TRIVIÑOS, 1987, p.116), o que corroborou com a perspectiva deste trabalho, que buscou, na análise qualitativa dos documentos da IES, o entendimento e a possível inserção de novas metodologias voltadas à preocupação ambiental.

As análises qualitativas baseiam-se especialmente na fenomenologia e no marxismo, como descreve Triviños (1987, p.117) “[...] os enfoques críticos-participativos com visão histórico-estrutural<sup>6</sup> – dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer a realidade para transformá-la [...]”, o que nos ajudou e qualificou a escolha desta análise frente aos objetivos propostos.

Projetando este trabalho, buscamos com a análise qualitativa dos documentos da IES, quantidades de informações sobre as questões ambientais, e neste sentido de qualidade e quantidade, Triviños (1987, p.118) deixa claro que

[...] toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. Na prática ocorre que toda a investigação baseada na estatística, que pretende obter resultados objetivos, fica exclusivamente no dado estatístico. Raramente o pesquisador aproveita essa informação para avançar numa interpretação mais ampla da mesma.

Ainda, buscamos na reflexão de Minayo (2001, p.22) as questões particulares nas quais a pesquisa qualitativa responde. Segundo a autora “[...] ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, isto é, trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, espaço mais profundo das relações, que não podem ser quantificados.

Devido à complexidade que envolve as questões educacionais, a pesquisa qualitativa vem sendo utilizada mais frequentemente, e segundo Minayo (1999), frente a abordagem qualitativa “[...] não podemos pretender encontrar a verdade com o que é certo ou errado, ou seja, devemos ter como primeira preocupação à compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade”.

A pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não podemos quantificar, e, neste sentido, acreditamos que esta nos proporcionou a busca por respostas no que tange a ambientalização da universidade.

---

<sup>6</sup> “[...] não podemos deixar de mencionar que a pesquisa qualitativa de cunho estrutural-funcionalista tem tido grande desenvolvimento, favorecida principalmente em países do Terceiro Mundo pelos regimes políticos que veem nela uma forma de conservar o *status quo* social eletista que os caracteriza [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p.117).

## 2.2 Pesquisa Quantitativa

Segundo Bardin (2016, p. 144), a abordagem quantitativa está fundamentada na frequência de aparições de determinados elementos da mensagem. Esta abordagem obtém dados descritivos por meio de métodos estatísticos, sendo mais objetiva, fiel e exata, em relação à análise qualitativa, sendo utilizada em fases de verificação de hipóteses (BARDIN, 2016, p. 145).

Quando tratamos de pesquisas na área educacional, a análise quantitativa é visualizada, por exemplo, em análises de dados de avaliações de rendimento escolar, que são utilizadas em alguns sistemas educacionais brasileiros, sendo que poucos estudos empregam metodologias quantitativas (GATTI, 2004, p. 11).

Conforme Gatti (2004, p. 11) há uma dificuldade no uso de dados numéricos na pesquisa educacional, gerando na análise e leitura crítica e consciente de trabalhos comportamentos típicos, como: “[...] ou se acredita piamente em qualquer dado citado (muitas vezes dependendo de quem cita — argumento de autoridade), ou se rejeita qualquer dado traduzido em número por razões ideológicas reificadas, a *prior*”.

Para Ferreira (2015, p. 117), na busca de autores clássicos, é importante compreender Karl Marx, quanto as suas contribuições sobre as abordagens quantitativas e qualitativas. Marx, em suas obras, permitiu a compreensão de fenômenos sociais, resultantes da luta de classes, oriundas das relações econômicas, vindas da exploração do trabalho humano. Na visão de Marx e na sua dialética marxista, tanto a abordagem quantitativa quanto a abordagem qualitativa são essenciais ao entendimento da realidade humana, pois, segundo Minayo (1996, p. 11-12)

[...] a qualidade dos fatos e das relações sociais são suas propriedades inerentes, e que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, ensejando-se assim a dissolução das dicotomias quantitativo/qualitativo, macro/micro, interioridade e exterioridade com que se debatem as diversas correntes sociológicas. Portanto, em relação à abordagem qualitativa, o método dialético, como diz Sartre, recusa-se a reduzir. Ele ultrapassa conservando.

Nesta pesquisa, a abordagem quantitativa foi utilizada na busca de palavras-chaves, dos documentos analisados, indicando conceitos referentes ao termo ambientalização e na porcentagem que estes termos apareciam, bem como a quantidade de disciplinas de cada curso. Estes dados quantitativos podem ser observados nos quadros e ilustrações no capítulo quatro.

### **2.3 Pesquisa Bibliográfica**

No campo educacional, muito se tem pesquisado, a fim de entender as metodologias na busca pelo conhecimento. Neste sentido, a pesquisa bibliográfica é realizada a partir da utilização de referências teóricas já analisadas e publicadas através de artigos, livros, teses, etc., que se tornam fontes dos temas a serem pesquisados (SEVERINO, 2007, p.44).

Entende-se, então, por pesquisa bibliográfica, a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico.

Este tipo de procedimento é extremamente importante, pois ao investigarmos a bibliografia, conseguimos uma gama de autores que amplificam e qualificam a pesquisa a ser feita, colocando-nos com o que já se produziu e se registrou sobre o tema, mostrando assim sua relevância para a ciência.

### **2.4 Pesquisa Documental**

Pesquisa documental e pesquisa bibliográfica assemelham-se muito. A diferença está na natureza das fontes: a documental utiliza-se de materiais que não recebem tratamento analítico ou que podem ser reelaborados, já a pesquisa bibliográfica, fundamenta-se nas contribuições de diversos autores sobre determinado assunto (GIL, 2002, p.45).

Segundo Triviños (1987, p.111), a análise documental é um tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma quantidade expressiva de informações sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, etc., o que corrobora com nossa escolha frente aos documentos que constroem a estrutura teórica na URI.

Gil (2002, p.46) aponta que há certa vantagem em analisar documentos, pois eles constituem uma rica e estável fonte de dados, além disso, “[...] os documentos subsistem ao longo do tempo e tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”.

Contudo, Gil (2002, p.47) aponta que pesquisas documentais resultam em críticas no que tange a ausência de representatividade e subjetividade dos documentos. Neste sentido, para garantir a representatividade, “[...] alguns pesquisadores consideram um grande número de documentos e selecionam certo número pelo critério de aleatoriedade”. Já no que tange à objetividade, é um aspecto que é mais ou menos presente em toda investigação social.

Conforme Pádua (1997, p.62), a pesquisa documental tem sido muito utilizada nas ciências sociais e na investigação histórica, o que enfatiza este trabalho, diante da abordagem histórico-crítica. Nesta investigação histórica, consegue-se descrever e comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências.

## **2.5 Abordagem Histórico-Crítica: Capital e Recursos Naturais**

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos nas metodologias o auxílio para que o desenvolvimento do estudo fosse efetivo e os resultados fossem alcançados de forma que expressassem credibilidade. A metodologia é a base e a estrutura de uma pesquisa, pois está inserida no pano de fundo de todo o trabalho realizado, do projeto ao produto final, aqui, como dissertação.

Neste sentido, Minayo (2007, p.44) define metodologia de forma abrangente e concomitante como,

- a) discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer;
- b) apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação;
- c) “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Corroborando com Minayo (2007) e na busca por metodologias que valorizam o meio ambiente e a sustentabilidade, tendo o ser humano como sujeito modificador do seu meio, utilizamos a abordagem histórico-crítica, que têm suas raízes na dialética<sup>7</sup> do Materialismo Histórico, para enfatizar o conhecimento científico adquirido no ensino superior, como transformador social e na busca de valores sustentáveis para o antropocentrismo.

Partimos da linha do tempo onde a sociedade capitalista impusera aos indivíduos leis em detrimento da sua autonomia fazendo com que a crítica e a emancipação fossem desconsideradas, sendo essas primordiais na construção de atitudes e valores sustentáveis. Na busca pelo entendimento da desqualificação do trabalho e da alienação do trabalhador, e o uso

---

<sup>7</sup> A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torna norma (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.127).

demasiado dos recursos naturais, resultados desse modelo de produção capitalista, Marx (1985) escreve que o modo capitalista de produção parte da acumulação primitiva,

[...] que é o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção. É considerada primitiva porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção capitalista. A estrutura econômica da sociedade capitalista nasceu da estrutura econômica da sociedade feudal. A decomposição desta liberou elementos para formação daquela (MARX, 1985, p.830).

Ainda, segundo Marx (1985), instauravam-se duas classes de pessoas: a elite que trabalhava, possuía capacidade e economia, e a outra, formada por pessoas desorganizadas. A primeira acumulava riquezas as quais eram oriundas da força de trabalho da segunda. Entende-se, então, que o sistema capitalista dissocia os trabalhadores e propriedade dos meios de produção, mas, quando a produção se torna independente, essa dissociação se reproduz em larga escala, isto é, ocorre a retirada do trabalhador da propriedade de seus meios de trabalho, transformando em capital os meios sociais de subsistência e os de produção, convertendo em assalariados os produtores diretos. Neste momento da história, ocorre a passagem da exploração feudal para a exploração capitalista, em que o homem passa a ser assalariado e dependente de trabalho industrial; passou a ser “peça de máquina”, perdendo a necessidade e se tornando incapaz de pensar no processo total do trabalho (MASHIBA; SERCONEK; MENEZES, 2012).

Já na contemporaneidade, as exigências para com o trabalhador, também estão voltadas aos ditames do capital, sendo que uma formação flexível que o prepare para o mercado de trabalho lhe basta. Neste sentido de flexibilidade, Kuenzer (1999) analisa que o trabalhador flexível é “[...] um trabalhador multitarefa, e nem sempre criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação”. Ler, escrever, calcular, ter conhecimento básico das tecnologias e raciocínio rápido são habilidades suficientes para servir ao capital.

No período de Regime Militar<sup>8</sup>(1964-1985), sob o domínio ditatorial, a política educacional estava aliada as determinações do capitalismo, as quais privavam os trabalhadores da satisfação de suas necessidades básicas em prol do crescimento econômico, preservando os interesses do grande capital e ampliando a exclusão social. Existia uma relação estreita entre capital e escolarização, a qual deveria direcionar o desenvolvimento de

---

<sup>8</sup> Na década de 1970 o Regime Militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos entre MEC (Ministério da Educação e Cultura) e USAID (*United States Agency for International Development*), centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista (MINTO, 1984).

mão-de-obra qualificada para as indústrias. Nesse sentido, foi que ocorreram algumas reformas, tais como a Reforma do Ensino Superior (1968)<sup>9</sup> e a Reforma do Ensino Primário (1971), ambas com a finalidade de evitar a participação popular e exaltando apenas o Militar como dominante e modificador da estrutura de ensino<sup>10</sup>, vigente até então (PAULINO; PEREIRA, S/D).

Quanto à Educação Superior, o Regime Militar preocupou-se em realizar a Reforma de 1968, para desmobilizar e desmantelar a Universidade, pois esta era vista como uma perigosa fonte oposicionista ao Governo. Contudo, precisava-se expandir o Ensino Superior para aumentar e melhorar a infraestrutura demandada pela indústria, só que essa carência esbarrava e era majorada pela falta de verbas destinadas às instituições públicas. (PAULINO; PEREIRA, S/D).

Ao falarmos em legislações ambientais, é no Regime Militar que surgiram os primeiros marcos legais da política ambiental, sendo eles: Estatuto da Terra (1964), Lei da Ação Popular (1965), Código Florestal (1965), Lei da Pesca (1967), Estatuto de Proteção à Fauna (1967), Lei Complementar criando as Regiões Metropolitanas (1973), Decreto-Lei de Controle da Poluição em Zonas Críticas (1975), Lei de Responsabilidade por Danos Nucleares (1977), Normas Regulamentadoras de Prevenção, Saúde e Segurança do Trabalho e a Lei de Parcelamento do Solo Urbano (1979) (PEDRO, S/D).

Até aqui, a crítica e a transformação social não fazem parte do mundo do trabalho e do capital produzido por ele. Trabalha-se pensando no resultado monetário e seus lucros, o ambiente e utilização de seus recursos e a valorização sustentável não são enfatizados.

Em meados de 1980, combinando o cenário com a abertura democrática no Brasil, a educação era vista como redentora da humanidade. E é nessa década de 1980, em um momento que o Estado brasileiro necessita da formulação de propostas pedagógicas diferenciadas, as quais ultrapassassem as barreiras das teorias<sup>11</sup> não críticas e das teorias

---

<sup>9</sup>A classe ditatorial preocupava-se em manter o controle político e ideológico, principalmente no ambiente das universidades que, apesar das duras repressões, foram centros de desenvolvimento do saber e de uma racionalidade crítica, pois a Reforma Universitária de 1968 tentou, de variadas formas, coibir o desenvolvimento de uma escola crítica e democrática (PAULINO; PEREIRA, S/D).

<sup>10</sup> Ressalta-se o fato de ter sido a Educação um meio e um instrumento utilizado pelos militares para atender à real finalidade de obtenção de consenso numa estratégia de luta pela hegemonia (PAULINO; PEREIRA, S/D).

<sup>11</sup> Saviani (2003) classifica as teorias educacionais em dois grupos: teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas. As teorias não-críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) concebem a sociedade como “essencialmente harmoniosa”, a educação vem para corrigir o problema da marginalidade, sendo que na pedagogia tradicional marginal é aquele que é ignorante, na pedagogia nova marginal é o rejeitado, e na pedagogia tecnicista marginal é o incompetente. Já as teorias crítico-reprodutivistas (Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e Teoria da Escola Dualista) são críticas pelo fato de conceberem a impossibilidade da compreensão da educação

crítico-reprodutivistas, que a linha Pedagógica Histórico-Crítica<sup>12</sup> nasce, desenvolvida e idealizada por Dermeval Saviani.

A base da abordagem Histórico-Crítica é o Materialismo Histórico originário da Dialética de Marx e Gramsci, que redefine a escola, mostra qual é sua função social, a importância do professor como educador e como a educação deve acontecer. Além disso, suas bases psicológicas possuem afinidades com a Psicologia Histórico - Cultural, que segundo Bastos e Pereira (2005, p.1),

[...] compreende a inserção do ser humano em uma cultura, com ferramentas próprias que foram se aperfeiçoando no decorrer da história. Essa Psicologia trabalha o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou imediato do educando, por meio da mediação de um adulto e/ou colega com o intuito de desenvolver as funções psicológicas superiores, que se referem a “atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem”, e têm por objetivo a organização da vida mental do indivíduo em seu contexto.

Aqui, percebe-se que a proposta da abordagem Histórico-Crítica evidencia a estreita relação entre a educação e o trabalho, através da concepção marxista, e que a compreensão da questão educacional parte do desenvolvimento histórico objetivo. Neste sentido, a concepção nesta visão é o materialismo histórico, ou seja: compreender a história a partir do desenvolvimento material da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2000, p.102).

Mas afinal, existe diálogo ambiental<sup>13,14</sup> na abordagem da dialética histórico - crítica de Marx? Segundo Bensaid (1999, p.11-12) “[...] enquanto o capital continuar dominando as

---

sem considerar seus condicionantes sociais, porém são reprodutivistas porque “chegam invariavelmente à conclusão de que a função da própria educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere”

<sup>12</sup> Sistematizada pelo artigo intitulado: “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, de Dermeval Saviani e alunos do Doutorado em Educação da PUC-SP, que objetivava desenvolver uma análise crítica da pedagogia dominante, que não apresentava uma perspectiva historicizadora, mas de caráter reprodutor.

<sup>13</sup> O primeiro ensaio político-econômico de Marx, “Debates acerca da lei do furto da madeira”, escrito em 1842 durante seu período como editor da *Rheinische Zeitung*, era focado em questões ecológicas (FOSTER; CLARK, 2004).

<sup>14</sup> No artigo intitulado “Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando debates” de Carlos Frederico B. Loureiro, oriunda do livro “A questão ambiental no pensamento crítico” de Loureiro e colaboradores, 2007, o autor relata a contribuição do pensamento crítico instaurada por Marx frente às questões ambientais. O autor coloca que a “[...] a retomada das discussões acerca das contribuições do pensamento crítico-marxista aos debates ambientais se vincula aos recentes questionamentos às teorias pós-críticas e pós-estruturalistas [...]” devido a estas não se mostrarem eficientes na complexa realidade vivenciada (p.17-18). Ainda, o autor relata que a tradição dialética histórico-crítica de Marx não pode ser desprezada, sendo necessária aos que buscam alternativas ecologicamente viáveis e justas. Marx procurou exercer uma práxis revolucionária através de elementos para uma prática transformadora, portanto, sua obra está longe de ser determinista e fatalista (p.29). Logo após a sua morte, pouco de sua obra havia sido publicada e é por meio da II Internacional e dos documentos promovidos pelo stalinismo (período governado por Stalin na União Soviética), o qual deixou de lado categorias da dialética como a negação, práxis, totalidade, historicidade, mediação, ... (p.30). Muitas críticas tentaram reduzir as obras de Marx, contudo, no que tange ao campo ambiental, nomes importantes utilizaram-se de Marx para desenvolver seus estudos e afirmações frente às questões ambientais, como: Rosa

relações sociais, a teoria de Marx permanecerá atual [...]”. Ainda, segundo Loureiro (2007, p.24) existe um rigor teórico-metodológico na complexidade que acompanha o pensamento dialético, e um rigor analítico decisivo nos momentos em que os problemas ambientais ganham notoriedade na agenda pública e nas trocas mercantis.

Para Marx (2006), o ser humano é um ser natural e a natureza faz parte da sua essência. Contudo, o sistema capitalista tende a afastá-lo dessa essência, levando-o ao estranhamento. Ainda, é inegável que os seres humanos têm capacidades de interferir e modificar os processos naturais e que essas interações podem vir a prejudicar essa relação.

Para pensarmos, as mudanças ocorridas no século XVIII devido à intensificação do modo de produção capitalista, resultaram em profundas alterações na relação do Homem com a natureza. Segundo Marx (1996, p.113), a guerra travada pelo capital para arrancar o campesinato da terra e submeter à atividade agrícola à lógica mercantil, denunciou a exploração dos recursos naturais, que propiciou o enriquecimento de uma parcela da burguesia e intensificou a destruição desses recursos, sobretudo, nos países do hemisfério Sul.

Quando Marx colabora com o conceito de “fratura metabólica”, ele intensifica a expressão da alienação entre homem e natureza, a qual se dá pela especificidade do trabalho e de toda a cadeia produtiva dentro do sistema capitalista (FREITAS; NUNES; NÉLSIS, 2012). Sobre esse conceito, Marx discorre que a natureza e o Homem possuiriam um metabolismo único (natureza como corpo inorgânico do Homem) e com a alienação do próprio ser no capitalismo, ambos se distanciariam ocasionando a então “Fratura Metabólica” (MARX, 1844).

Foster (2010), embasado no conceito marxista supracitado, salienta que mediado pelo trabalho, o Homem transforma a natureza e, nessa transformação, transforma a si mesmo, sendo o trabalho um processo entre o Homem e a natureza e que por sua própria ação, o Homem media seu metabolismo com a natureza. Portanto, ao mesmo tempo em que o homem se diferencia da natureza pelo trabalho, torna-se alienado diante do trabalho e em relação à

---

Luxemburgo (preocupação e sensibilidade ecológica e amor pela natureza); Christopher Caudwell, Willian Morris (um dos pais do ambientalismo britânico e inspirador da historiografia marxista); Ernest Bloch (manifestou discordância à fé que a ortodoxia oficial marxista tinha em relação ao progresso); Theodor Adorno (afirmou ser a natureza a categoria central de Marx e o limite do capital); Walter Benjamin (negou o determinismo histórico e afirmou ser um projeto imperialista de dominação da natureza); Hebert Marcuse (repensou o sujeito histórico no âmbito da tradição crítica); Eric Fromm (preocupação quanto à possibilidade de sobrevivência de nossa espécie diante o capitalismo) (p.32-33). “[...] E ainda, se houvesse incompatibilidade teórico-metodológica entre a dialética marxista e a perspectiva ecológica, como explicar que dois dos maiores ecólogos russos, Vavilov e Vernadsky, tenham pautado o materialismo dialético nas interdependências da natureza? Ainda, como justificar a importância do materialismo dialético na obra de Stephen J. Gould (paleontólogo, historiador natural), R. Levins (ecólogo) e R. Lewontin (geneticista) [...]” (p.33). Loureiro ainda cita “[...] não raramente encontramos ambientalistas dizendo que consideram Marx fundamental para não perdermos a capacidade de crítica [...]” (p.34).

natureza. Neste sentido, para a classe trabalhadora, o trabalho – mediação fundante do ser social e de sua relação com a natureza – deixa de ser um meio de satisfação de suas necessidades e passa a ser um meio de satisfação de necessidades alheias. Podemos, então, vislumbrar uma estreita ligação entre a alienação do trabalho e a degradação ambiental, tendo em vista que decorrem da exploração do ser humano pelo próprio ser humano.

Passamos por momentos de crises multifacetadas e a relação sociedade *versus* natureza é uma das questões que precisamos enfrentar na perspectiva de inserir, no modelo de desenvolvimento capitalista, uma proposta de desenvolvimento sustentável. Portanto, é sobre a superação da crise do capital que a relação sociedade *versus* natureza pode encontrar alternativas oriundas da teoria marxista, pois reconhecemos na literatura a preocupação de Marx envolvendo essa relação, sendo contextualizada frente às teorizações sobre economia política, sociedade e filosofia (WHITACKER, 2014), elementos que justificaram a escolha pela metodologia histórico-crítica como abordagem no desenvolvimento desta dissertação.

### **3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E VIVÊNCIA EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA**

*Utopia ecológica, realista e democrática: é realista, porque se assenta em um princípio de realidade que é crescentemente compartilhado [...]. Por outro lado, a utopia ecológica é utópica, porque para sua realização pressupõe a transformação global não só dos modos de produção, mas também do conhecimento científico, dos quadros de vida, das formas de sociabilidade e dos universos simbólicos e pressupõe, acima de tudo, uma nova relação paradigmática com a natureza, que substitua a relação paradigmática moderna. É uma utopia democrática porque a transformação a que aspira pressupõe a repolitização da realidade e o exercício radical da cidadania individual e coletiva, incluindo nela a carta dos direitos humanos da natureza. É uma utopia caótica, porque não tem um sujeito histórico privilegiado [...](BOAVENTURA DE S. SANTOS, 1999, p. 42-43).*

Para introduzir este capítulo, da história da Educação Ambiental e dos caminhos para a sustentabilidade, sugerimos um trecho do livro “Pela mão de Alice” de Boa Ventura de Sousa Santos e a relação utópica existente com temas ambientais. Fica clara, nas ações diárias essa utopia, pois temas relacionados ao meio ambiente requerem transformações, sejam elas relacionadas ao uso dos recursos naturais ou ao modo de vida, no qual fortalecemos a preocupação ambiental.

As questões ambientais geram muitas discussões, e estas envolvem mudanças profundas de pensamento e de vivência. Segundo Boff (2015, p. 76), existe um consenso sobre o sentido geral do conceito de paradigma, assim sendo:

Por paradigma entendemos o conjunto articulado de visões da realidade, de valores, de tradições, de hábitos consagrados, de ideias, de sonhos, de modos de produção e de consumo, de saberes, de ciências, de expressões culturais e estéticas e de caminhos ético-espirituais.

Atualmente, percebemos o enfrentamento de dois paradigmas: o paradigma da modernidade ou da dominação e o paradigma da transformação. Quanto ao paradigma da modernidade ou da dominação, o foco é a conquista e a dominação do mundo, sendo este, mecanicista, determinístico, materialista e racionalista, subjaz à cultura e ao modo de

produção, resultando na grave crise atual. Já o paradigma da transformação (expressão da era do ecozoico), coloca a questão ecológica em foco, esta derivada das ciências do universo, da Terra e da vida estando expressiva na Carta da Terra (BOFF, 2015, p. 77).

Notamos a lentidão das transformações, e por mais que tenhamos um “novo paradigma” que busca a sustentabilidade através da sinergia e sintonia com a natureza, necessitamos de valores e atitudes que buscam no cuidado para com a natureza a forma de retribuição. Neste sentido, entender a história e as questões que envolvem o meio ambiente, e a relação desses com as universidades comunitárias, fazem-se necessárias, as quais estão contadas no próximo item deste capítulo.

### 3.1 História e Marcos Legais

*Poucos danos ao meio ambiente são mais devastadores e mais perenes do que o profundo desconhecimento da coletividade das possibilidades de participação nas questões do meio ambiente para melhoria da qualidade de vida(CANEPA, 2004).*

Preocupações com a preservação ambiental já estiveram nos antigos períodos da história. O descarte de resíduos domiciliares, por exemplo, foi disciplinado pelos romanos. Já no Brasil, no período colonial, existiram legislações que visavam proteger os recursos naturais, com fins econômicos (NASCIMENTO, 2012, p. 17).

Compreender a natureza, a manutenção da vida no planeta, o crescimento econômico e social, equilibrando com a preservação dos recursos naturais, já está nas atividades mundiais desde a década de 50, a qual foi marcada pela poluição industrial que matou milhares de pessoas em Londres<sup>15</sup> (BORGES, 2014, p. 27).

Significativamente, a preocupação ambiental iniciou-se na década de 60<sup>16</sup> e o marco ficou a cargo da bióloga e escritora norte-americana Rachel Carson, que em 1962 (no Brasil, 1ª edição em 2010 e 3ª reimpressão em 2013) lançou o livro intitulado “Primavera silenciosa”, o qual descreve, brilhantemente, a forma predatória dos setores produtivos; leva a compreensão das interconexões entre o meio ambiente, a economia e as questões do bem-estar social. Aqui, vale refletir o posicionamento de Carson (2010, p. 22)na qual mostra a imponente intervenção do homem para com a natureza. Assim diz,

<sup>15</sup> Evento conhecido como o “Grande Nevoeiro” (*Big Smoke*) ocorreu em dezembro de 1953. Levou à morte de milhares de londrinos, e propiciou a criação do *Clean Air Act* (Lei do Ar Puro, em 1956).

<sup>16</sup> No Brasil, foram criados o Estatuto da Terra (1964); o Código de Defesa Florestal (1965); Lei de Proteção à Fauna (1967) e o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento de Florestas. Além destes, foram instituídas reservas indígenas, parques nacionais e reservas biológicas.

A História da Vida na Terra tem sido uma história de interação entre os seres vivos e seu ambiente. Em grande parte, a forma física e os hábitos da vegetação e da vida animal terrestre têm sido moldados pelo meio ambiente. Considerando toda a duração da vida terrestre, o efeito oposto, em que a vida modifica na prática seu ambiente, tem sido relativamente insignificante. Apenas no período representado pelo século presente uma das espécies – o ser humano – adquiriu poder significativo para alterar a natureza do seu mundo.

No último quarto de século, esse poder não apenas aumentou até atingir magnitude preocupante como mudou de caráter. O mais alarmante de todos os ataques do ser humano ao meio ambiente é a contaminação do ar, do solo, dos rios e dos mares com materiais perigosos e até mesmo letais. Essa poluição é, na maior parte, irrecuperável; a cadeia de males que ela desencadeia, não apenas no mundo que deve sustentar a vida, mas nos tecidos vivos, é na maior parte, irreversível. Nesse meio ambiente de contaminação agora universal, os produtos químicos são os parceiros, sinistros e raramente identificados, das radiações na alteração da própria natureza do mundo – a própria natureza da vida que nele habita [...].

A intervenção do Homem no ambiente é sentida no dia a dia, principalmente quando falamos de mudanças climáticas que alteram significativamente os ciclos na Terra. E neste sentido e a partir da “denúncia” feita por Carson, sobre a preocupação ambiental relacionada às atividades antrópicas e ao meio ambiente, começou a ser olhado de forma diferenciada pelos organismos governamentais.

Já no final dos anos 60, mais especificamente em 1968, cientistas se reuniram com o objetivo de assessorar o Clube de Roma, o qual tinha o intuito de debater um vasto conjunto de assuntos relacionados à política, à economia internacional e ao meio ambiente. Utilizando-se de modelos matemáticos, o grupo alertou “[...] sobre os riscos de um crescimento econômico contínuo baseado em recursos naturais não renováveis”. O relatório deste estudo foi publicado em 1972, com o título “Limites ao Crescimento”, sendo o alerta que incluía projeções (as quais, em parte, não foram cumpridas), com o objetivo principal de questionar o padrão de vida atual e conscientizar a sociedade sobre os limites da exploração do planeta (NASCIMENTO, 2012, p. 17-18).

O relatório defendido pelo Clube de Roma foi o impulsionador para a realização, nos dias 5 a 16 de junho de 1972, da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Conferência de Estocolmo), em Estocolmo, na Suécia. Esta conferência deu origem ao Dia Mundial do Meio Ambiente, datado de 5 de junho, e alavancou a expressão “Educação Ambiental”. Ainda, em 1972, surgiu, através da ONU, o PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, tendo entre seus principais objetivos o “[...] contínuo monitoramento do meio ambiente global, alertando sobre problemas e ameaças e recomendando medidas para melhorar a qualidade de vida da população, sem comprometer os recursos e serviços ambientais das gerações futuras”.

Em 1971, Porto Alegre – RS, cria a Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural – AGAPN. E no ano de 1972, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS ofertou o primeiro curso de pós-graduação em Ecologia do país (BORGES, 2014, p. 43).

No Brasil, a Conferência de Estocolmo influenciou a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), no ano de 1973, onde assumiu a função de estabelecer normas e padrões relativos à preservação do meio ambiente (NASCIMENTO, 2012, p. 18).

No ano de 1975 ocorreu a criação do CIFA - Centro Internacional de Formação em Ciências Ambientais, em Madrid. Este, com o intuito de promover a Educação Ambiental no nível superior, em países de língua castelhana (SÁENZ; BENAYAS, 2012, p. 86). Em 1976, no Brasil, ocorreram os primeiros registros de inserção do debate ambiental no ensino superior, com a disciplina de Ciências do Ambiente obrigatória, primeiramente, nos cursos de Engenharia e com os primeiros cursos de pós-graduação em Ecologia.

Já no ano de 1977, em Tbilisi, aconteceu a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, organizada pela UNESCO e pelo PNUMA na Geórgia. Nesta conferência, aprovaram a primeira declaração internacional de Educação Ambiental, (MACHADO; SOARES, 2012; NISHIMURA, 2015), estabelecendo os princípios orientadores da EA, ressaltando seu caráter interdisciplinar, crítico, ético, transformador e indispensável em todos os níveis de formação (formal e não formal). Ficou plenamente reconhecida, então, a importância da formação ambiental na Superior (SÁENZ; BENAYAS, 2012, p. 77).

Em 1979, o Departamento do Ensino Médio do MEC juntamente com a Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental, publicou o documento “Ecologia – uma proposta para o Ensino de 1º e 2º graus”, estes servindo de base para a implementação da política de EA pelo Governo Federal (BORGES, 2014, p. 43)

A década de 70 firmou-se com o objetivo de regulamentação das questões de controle ambiental. Após a conferência supracitada, as nações começaram a pensar, estruturar e estabelecer legislações que objetivavam o controle da poluição ambiental. Poluir passou a ser crime. Ainda nesta época, outro assunto entrou na agenda de discussões: a crise energética. Causada pelo aumento do preço do petróleo, a crise trouxe para a discussão dois temas relevantes para a preocupação ambiental: racionalização do uso de energia e busca por combustíveis de fontes renováveis (NASCIMENTO 2012, p. 18).

O conceito de Desenvolvimento Sustentável descrito como “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de

suprir suas próprias necessidades” nasce na década de 80, articulando o tripé: eficiência econômica, justiça social e prudência ecológica. Este surgiu após o Relatório de Brundtland, intitulado “Nosso Futuro Comum”, de 1987, reafirmara “[...] visão crítica do modelo de desenvolvimento adotado pelos países industrializados e reproduzido pelas nações em desenvolvimento, e que ressaltam os riscos do uso excessivo dos recursos naturais sem considerar a capacidade de suporte dos ecossistemas” (BORGES, 2014, p. 28).

No Brasil, no ano de 1981, sancionou-se, pelo Congresso Nacional, a Lei nº 6.938, estabelecendo a Política Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 1981). Esta Lei prevê a descentralização das ações, atribuindo aos Estados e Municípios a função de executores de medidas e providências para a proteção ambiental (OLIVEIRA, 2012). Além dessa lei, no ano de 1988 promulgou-se a Constituição Brasileira, trazendo em seu Artigo 225 a preocupação com a preservação ambiental, sinalizando que:

**Art. 225.** Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Neste mesmo ano, 1988, ocorre a realização do 1º Congresso Brasileiro de Educação Ambiental, no Rio Grande do Sul. Também, realizou-se o 1º Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, promovido pela Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais – CECAE/USP (BORGES, 2014, p. 44).

A década de 90 é marcada pela preocupação da população em manter o equilíbrio ambiental. O marco importante ocorreu em 1992, com a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida também como Cúpula da Terra ou Rio-92, na cidade do Rio de Janeiro. Como resultado dessa conferência, foram criados documentos importantes, como a Carta da Terra e a Agenda 21 Global<sup>17</sup> (180 países concordaram e assinaram um programa de ações na tentativa de promover a sustentabilidade em escala global). Antecedendo as discussões do Rio 92, surge a REBEA (teorizada nos próximos capítulos), primeiro espaço nacional em rede com foco na EA, com o objetivo principal de estimular o debate sobre os caminhos da EA e pensar estrategicamente o fortalecimento de ações dos educadores ambientais em todo o país (BORGES, 2014, p. 42 - 44).

---

<sup>17</sup> A Agenda 21 é um plano de ação para inserir a sustentabilidade em todos os setores, possibilitando soluções para combater a deterioração do solo, do ar e água e conservar os habitats e sua diversidade, ocupando-se de problemas como a pobreza, consumismo, saúde e educação. Possui 40 capítulos divididos em quatro sessões (ONU, 2012).

No ano de 1994, no Brasil, o MEC<sup>18</sup> juntamente com o MMA, MINC e MCTI, apresentou a proposta para o Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA, com o objetivo de capacitar o sistema de educação formal e não formal, supletivo e profissionalizante, em seus diversos níveis e modalidades a trabalharem a EA (BORGES, 2014, p.44).

Em 1995 foi criada a Câmara Técnica temporária de EA no CONAMA – Conselho Nacional de Meio Ambiente, afirmando o fortalecimento da Educação Ambiental. Já em 1996, diante da Lei nº 9.276, estabeleceu-se o Plano Plurianual (PPA), definindo como objetivo principal a promoção da EA através da divulgação e uso de conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentável dos recursos naturais, garantindo assim a implementação do ProNEA (BORGES, 2014, p. 46).

Passados 20 anos da Conferência de Tbilisi, na Grécia, em 1997, aconteceu a Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente e Sociedade – Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, realizada pela UNESCO. O resultado deste evento foi a Declaração de Thessaloniki, na qual 83 países relataram que recomendações e planos de ação elaborados até o momento não haviam sido totalmente explorados (GOMES; BURDA, 2015). Estes, apresentavam pouco progresso, retomando assim, a importância do comprometimento assumido, e como propósito, uma nova conferência a ser realizada 10 anos depois. Esta conferência ficou conhecida como Tbilisi+30, e aconteceu na Índia, no ano de 2007.

No ano de 1998, a UNESCO reafirma a importância da década de 90 para as questões ambientais, e realiza, em Paris, a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI: Visão e Ação. Conferência esta que objetivou mostrar e chamar as universidades a desempenhar função de liderança no desenvolvimento de uma educação inter e transdisciplinar, bem como eticamente ambientada, sendo o ensino o pilar fundamental dos direitos humanos, da democracia e do desenvolvimento sustentável pela paz (MINGUET et al., 2014). O resultado dessa conferência foi a Declaração sobre o Ensino Superior para o século XXI: Visão e Ação.

No ano de 1999, a Educação Ambiental tornou-se lei, no Brasil. No dia 27 de abril, fora promulgada a Lei nº 9.795 intitulada Política Nacional de Educação Ambiental, afirmando:

---

<sup>18</sup> MEC: Ministério da Educação e Cultura. MMA: Ministério do Meio Ambiente. MINC: Ministério da Cultura. MCTI: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.

**Art. 1º** Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

**Art. 2º** A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

**Art. 3º** Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental [...] (BRASIL, 1999).

Adentrando ao século XXI, temos a criação da Rede ACES em 2000, trazendo importantes aportes para a ambientalização curricular na Educação Superior e tornando-se referência neste âmbito (WACHHOLZ, 2017, p. 56).

Johanesburgo, na África do Sul, sediou a Conferência Rio+10 em 2002, que avaliou os resultados obtidos no decorrer dos passados 10 anos da Rio-92 (NASCIMENTO, 2012, p. 21). A Declaração de Ubuntu, sobre Educação, Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento Sustentável, foi o resultado dessa conferência, e tinha como objetivo a criação de uma aliança global de promoção do desenvolvimento sustentável, integrando-o nos currículos, em todos os níveis de ensino para melhor enfrentar os desafios e oportunidades do desenvolvimento sustentável (DECLARAÇÃO DE UBUNTU, 2002). Neste mesmo evento, foi adotada a Década da Educação para o desenvolvimento Sustentável estabelecida para o período de 2005 a 2014, buscando promover a integração da Educação para o Desenvolvimento Sustentável nas estratégias educacionais em todos os níveis e setores da educação.

Ainda, neste ano, é editado o Decreto nº4.281, que regulamenta a PNEA, cria o Comitê Assessor e prevê a existência das Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental nos Estados (BORGES, 2014, p. 49-50).

No ano de 2009, foi a vez da Conferência Mundial sobre Ensino Superior: novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Na sede da UNESCO, em Paris, o evento destacou que “[...] nunca na história foi tão importante investir na educação superior como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade [...]” (UNESCO, 2009). A reflexão ficou a cargo de: responsabilidade social da educação superior, acesso, igualdade e qualidade, internacionalização, regionalização e globalização, ensino, pesquisa e inovação, educação superior na África.

No Brasil, em 2009, a Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, apresenta uma visão integrada da Educação Ambiental ao incorporar as dimensões ética, política, social, cultural e de inteireza do ser.

No ano de 2010, através da emissão da Resolução nº 422, o CONAMA estabeleceu as Diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental, conforme a Lei nº 9.795/1999 (BORGES, 2014, p. 55).

Vinte anos depois da Rio-92, em 2012, uma nova Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável aconteceu, na mesma cidade de origem, conhecida por Rio+20, em uma situação ambiental claramente agravada, foram discutidos diversos temas do cenário atual como as mudanças climáticas, as emissões de gases de efeito estufa e os mecanismos para incentivar a economia verde (WACHHOLZ, 2017, p. 58). O futuro que queremos - *The Future We Want* - foi o relatório resultante dessa conferência, no qual “[...] não contesta a estrutura da economia capitalista, porém declara na abertura que erradicar a pobreza é o maior desafio para o mundo e pré-condição para o desenvolvimento sustentável” (UNITED NATIONS, 2012). Além disso, foi aprovada a Declaração para Instituições de Ensino Superior, com o objetivo de inserir a temática ambiental no ensino, pesquisa e na gestão de atividades (PIMENTA; NARDELI, 2015).

No Brasil, em 2012, através da Resolução nº 2 de 15 de junho, estabeleceu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, as quais, afirmam a EA como:

**Art. 2º** A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012).

No Japão, em 2014, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável realizada em Nagoya, trazendo o tema “Aprendendo Hoje para um Futuro Sustentável”. Também, foi palco para o lançamento do Programa de Ação Global (GAP) para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Como resultado, o evento gerou a Declaração de Aichi-Nagoya, baseada nos resultados da Década das Nações Unidas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável e nas deliberações da Conferência, fazendo um apelo a todas as nações para implementarem o GAP, o qual tem a intencionalidade de gerar e ampliar as ações sustentáveis nas cinco áreas prioritárias: apoio a políticas públicas; abordagens institucionais abrangentes; educadores; juventude e comunidades locais (UNESCO, 2014).

Os eventos relatados nessa “linha do tempo ambiental” são importantes para a propulsão do assunto. Contudo, muitos outros eventos ambientais aconteciam concomitantes a estes. Aqui relatamos aqueles que são relevantes ao estudo, como leis, decretos, declarações.

Percebemos também, a relevância do âmbito universidade nesses últimos acontecimentos, mostrando que este local, construtor de valores e atitudes, tem um papel primordial no desenvolvimento da Educação Ambiental e da Sustentabilidade.

Passados anos, a Educação Ambiental ou a educação para com o meio ambiente, faz-nos refletir se a necessidade deste tema, ao ser tão relevante, dá-se pela mudança de “consciência” humana, sendo o Homem protagonista ou coadjuvante da destruição do Planeta, ou se é o risco que esta espécie está correndo. O Homem, dificilmente, está quebrando o paradigma antropocêntrico, o qual domina a natureza e se coloca como o centro do Planeta Terra. Visualizamos, quase que diariamente, notícias relatando a falta de dignidade e amor que a espécie humana tem para com as demais. São recursos naturais defasados, animais extintos, fome, miséria, falta de democracia e amor ao próximo. Infelizmente, esta postura não combina com decisões e ações de políticas ambientais e de sustentabilidade que devem permear a atual sociedade.

Precisamos falar de justiça social, equilíbrio ambiental e desenvolvimento respeitoso à capacidade de suporte do planeta. Fala-se tanto em sustentabilidade, mas esta sustentabilidade já traz outros significados, e precisamos situá-la, quando nosso discurso é o ambiental.

A atual sociedade vem enraizada antropocentricamente. Grun (1996) diz que,

Uma das principais causas da degradação ambiental tem sido identificada no fato de vivermos sob a égide de uma ética antropocêntrica. No sistema de valores formado em consonância com essa ética, o Homem é o centro de todas as coisas. Tudo o mais no mundo existe unicamente em função dele. O Homem é o centro do mundo...

De fato e com os atuais fatos, o Homem, ainda se concentra em ser o centro. Esse antropocentrismo, como concepção dualista, está fundado na suposta separação real e objetiva entre Homem e natureza, corpo e mente. Um ser superior, em um ambiente pra ele. Sócrates (470/469 a.C) elaborou a teoria do conhecimento e centrou sua reflexão na crença de um Homem portador de um projeto racionalista, capaz de subjugar calculadamente a natureza entendida como fenômeno irracional, fato que se consolidou no decorrer dos tempos pelo fortalecimento cultural da ideia de superioridade humana.

Se nos situarmos, perceberemos o quanto estamos centrados nesse paradigma antropocêntrico. Por fim, entendendo que somente a educação nos fará melhores protagonistas ambientais, estudar a universidade, como campo de concentração de pensamentos e ações

biocêntricas<sup>19</sup>, e não antropocêntricas, é um passo significativo para a história que será contada nas páginas futuras dos livros sobre a relação Homem e Meio Ambiente.

### 3.2 Entendendo a Sustentabilidade Socioambiental

O termo “sustentabilidade” atinge a grande parte das atividades desenvolvidas no nosso cotidiano. Por vezes, a sustentabilidade dirige-se à cultura, à economia, à história, contudo, está ensejada ao meio ambiente e a ideia de cuidado e prevenção.

O significado fundamental da palavra sustentabilidade, segundo Boff (2015, p. 14) permeia como,

[...] conjunto dos processos e ações que se destinam a manter a vitalidade e a integridade da Mãe Terra, a preservação de seus ecossistemas com todos os elementos físicos, químicos e ecológicos que possibilitam a existência e a reprodução da vida, o atendimento das necessidades das presentes e futuras gerações, e a continuidade, a expansão e a realização das potencialidades da civilização humana em suas várias expressões.

Segundo Boff (2015, p. 22), a Terra vem suportando grandes abalos a milhões de anos. A deriva continental (separação da Pangeia dando origem aos continentes), meteoros rasantes e perpetradas resultantes das atividades humanas são abalos que mostraram e ainda mostram a capacidade de adaptação e incorporação de novos elementos, os quais fez e faz a Terra ainda sobreviver. Temos disponíveis bens como água, alimentos e nutrientes, além de serviços como climas, ventos, chuvas e a atmosfera, todos necessários para a nossa sobrevivência e importantes ao equilíbrio ambiental.

Contudo, ainda segundo Boff (2015), agredimos a Terra a um nível tão alto, que podemos dizer que entramos em guerra contra esse super organismo. Através da utilização dos recursos naturais, com vistas ao capitalismo, o “ter” ao invés do “ser”, causamos rupturas na camada de ozônio, perda acelerada da biodiversidade, poluição as águas salgadas e doces, acúmulo de dejetos industriais, poluição do ar, além de tantos outros problemas.

---

<sup>19</sup>A sustentabilidade baseada no paradigma biocêntrico afeta profundamente o centro das transformações nos modos de pensar, de agir e de sentir do ser humano, que atingem crenças, valores, hábitos, visão de mundo, aspectos simbólicos do homem que estão na raiz da dicotomia homem a natureza. Novos sentidos podem emergir do paradigma biocêntrico onde a cooperação, a solidariedade intergeracional, a participação e a uma nova visão humana da percepção interligada entre todos os seres vivos faz parte (FERREIRA; BOMFIM, 2010, p. 48).

Se seguirmos esse ritmo, com vistas às demandas humanas, [...] em 2030 precisaremos de pelo menos três planetas Terra para suprir as necessidades (BOFF, 2015, p. 25). Em muitas outras palavras: a Terra não é mais sustentável.

Nesta dissertação, trabalhamos com viés ao tema Sustentabilidade Socioambiental devido à importância que este adquire à medida que a preservação ambiental é um tema social relevante e vem gerando discussões que envolvem empresários, formuladores de políticas e acadêmicos (OLIVEIRA; BORGES; JABBOUR, 2005).

O conceito de sustentabilidade socioambiental está relacionado a um novo paradigma, o desenvolvimento sustentável, este definido no relatório “Nosso futuro comum”, através da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento 1983-1987 (p.23) como, [...] aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de gerações futuras de atenderem as suas próprias necessidades. Este surge no contexto do enfrentamento de uma crise ambiental, configurada na degradação de recursos naturais e impactos negativos que esta degradação causa na saúde do planeta e conseqüentemente, nos seres vivos.

Segundo Venzke e Nascimento (2013, p. 27), as características da sustentabilidade socioambiental têm um efeito profundo no modo como as instituições acadêmicas devem gerar conhecimento para incluí-la nos seus objetivos, pois é na academia que se gera pesquisa interdisciplinar e conhecimento científico, a fim de solucionar problemas sociais.

Por fim, Moore (2005) defende que as questões relacionadas à sustentabilidade socioambiental estão atinentes diretamente com as funções do ensino superior, pois educação é essencial para suscitar mudanças comportamentais nos indivíduos, além da pesquisa, inovação social, científica e tecnológica, as quais são alavancas do desenvolvimento sustentável.

### **3.3 Ambientalização Universitária: a construção socioambiental na Educação Superior**

A temática da ambientalização no âmbito da Educação Superior tem o intuito de produzir conhecimento, relacionando-o com as temáticas voltadas para a natureza e para uma sociedade mais sustentável, buscando a justiça socioambiental, equidade e ética. Neste sentido, a ambientalização universitária busca formar profissionais com uma relação mais equitativa entre as relações sociais e os bens da natureza.

Para que possamos entender como esse processo ambientalizador funciona, faz-se necessário conhecer sua trajetória e quais são as demandas que se fazem necessárias para que uma universidade se conjugue ambiental.

### 3.3.1 Ambientalização nas Instituições de Educação Superior: trajetória histórica

Considerando o papel transformador, facilitador da construção do conhecimento e de inúmeras responsabilidades na busca de uma sociedade mais justa, igualitária e ética, a Educação Superior possibilita a discussão e a reflexão quanto ao conhecimento e aos saberes ambientais (LEFF, 2002), o que dá sentido a importância da inserção da dimensão ambiental em suas atuações, tais como, ensino, pesquisa, extensão e gestão (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014; GUERRA; FIGUEIREDO; SÁENZ, 2012).

A Política Nacional do Meio Ambiental (BRASIL, 1981), o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA e a Resolução nº 2 de 15/06/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), determinam que a Educação Ambiental deve estar em todos os níveis de ensino. Contudo, por mais iniciativas e sensibilizações para com a sociedade, além de políticas públicas que incorporem a temática ambiental, existem inúmeros obstáculos para que ocorram essas ações.

Quanto à ambientalização nas universidades, enfatizando a curricular que compreende a inserção e conhecimento, critérios e valores sociais, éticos, estéticos e ambientais nos estudos e nos currículos universitários, o objetivo é educar para a sustentabilidade socioambiental<sup>20</sup>, isto é, os projetos pedagógicos e os planos de ensino devem conter conceitos e instrumentos que permitam a interpretação e a apreciação para com o ambiente e sua complexidade, além de conteúdos que permitam aos acadêmicos compreender a relação das atividades antrópicas e o meio ambiente, integrando o fator ambiental em suas futuras profissões (BOLEA et al., 2004). Contudo, segundo Bolea e colaboradores (2004, p. 444) essa inserção “[...] representa uma mudança radical na concepção e explicação de muitas das disciplinas lecionadas nas Universidades”.

A temática ambientalização é um campo proveitoso para investigações, pois dá visibilidade à temática ambiental nas universidades, colaborando com discussões, tomadas de decisão e compromissos com a implementação de ações de cunho socioambiental (GUERRA; FIGUEIREDO; ORSI; STEUCK; CARLETTO; DA SILVA; LUNA, 2015, p. 13).

A inserção da temática ambiental nas IES tem uma trajetória longa na América Latina e no Caribe, onde os primeiros trabalhos datam da segunda metade da década de 1970, quando eram conhecidos como “[...] introducción del tema del medio ambiente em la educación superior” (CIFCA, 1978, p. 59), ou “[...] incorporación de la dimensión ambiental em la

---

<sup>20</sup> Sustentabilidade socioambiental aqui expressa como contraponto à noção de desenvolvimento sustentável.

educación superior” (UNESCO, PNUMA; ICFES, 1988, p. 3). Além dessas expressões, outras, ainda, foram utilizadas, como “[...] inclusión de consideraciones ambientales em las universidades” (PNUMA, 2014), ou “[...] inserción de la educación ambiental em la enseñanza superior” (MARCOMIN; MEIMAN, 2016). Já, pesquisadores da Colômbia, segundo Sáenz e colaboradores (2017), iniciaram o estudo como “[...] institucionalización del compromiso ambiental de las universidades”.

Segundo Sáenz (2017, p. 13), o primeiro diagnóstico sobre estudos envolvendo meio ambiente e Educação Superior, na América Latina, foi realizado em 1977, no Centro Internacional de Formação em Ciências Ambientais, uma organização financiada pelo governo espanhol. Neste estudo, consideraram-se as universidades de países de língua castelhana, onde o Brasil estava incluído entre os doze países que compartilharam as informações.

Orlando Sáenz, em 2015, compilando vários diagnósticos, estudos, investigações, reportagens, publicou o artigo intitulado “Diagnósticos Nacionales sobre la Inclusión de Consideraciones Ambientales em las Universidades de América Latina y el Caribe”, e nesta considerável revisão bibliográfica, constatou que o Brasil tem importantes contribuições para com o desenvolvimento e conhecimento do processo de ambientalização do Educação Superior. Sáenz (2014, p. 30) analisou 40 diagnósticos nacionais de 11 países latino-americanos, sendo que 6 deles correspondem ao Brasil. Essa significativa participação brasileira vem se mantendo desde a década de 1980, com a participação do Brasil no “Diagnóstico de la Incorporación de la Dimensión Ambiental em los Estudios Superiores em América Latina y el Caribe” (UNESCO, PNUMA; ICFES, 1988).

Nos anos de 2000, o termo ambientalização começou a ser desenvolvido pela Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior –ACES, que foi criada com o objetivo de apresentar um projeto ao Programa ALFA da União Europeia, intitulado “Programa de Ambientalização Curricular do Ensino Superior: proposta de intervenções e análises do processo”, contando com 11 universidades, sendo 5 europeias e 6 latino-americanas, destas, 3 eram brasileiras: UNESP, UNICAMP e UFSCar (GUERRA; FIGUEIREDO; ORSI; STEUCK; CARLETTO; DA SILVA; LUNA, 2015, p. 14).

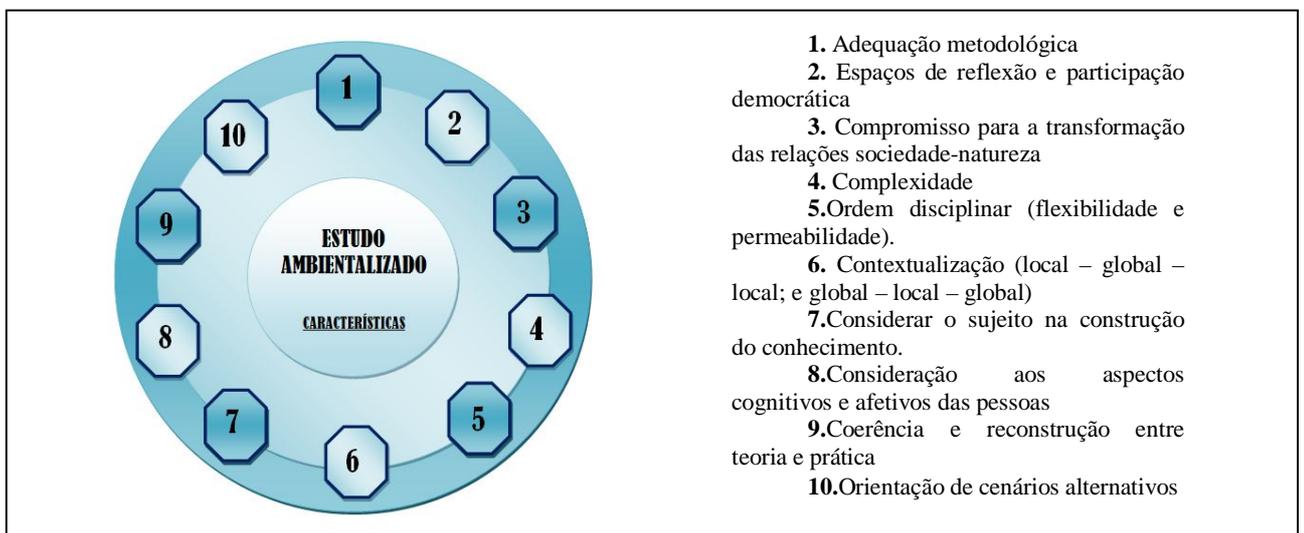
Segundo Geli (2002, p. 17), o projeto supracitado teve como finalidade a elaboração de metodologias de análise para avaliar o grau de ambientalização dos cursos de Educação Superior na América Latina e Europa, sendo que a colaboração destas universidades permitiu realizar um trabalho conjunto entre instituições em diferentes contextos, contrastando os pontos de vistas, os projetos e as estratégias de ambientalização nas IES.

As metodologias resultantes do referido projeto incluíram dez características que consideram um curso ambientalizado, conforme Junyent, Geli e Arbat (2003, p. 22),

1. Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza.
2. Complexidade.
3. Ordem disciplinar (flexibilidade e permeabilidade).
4. Contextualização local – global, local e global.
5. Considerar o sujeito na construção do conhecimento.
6. Consideração aos aspectos cognitivos e afetivos das pessoas.
7. Coerência e reconstrução entre teoria e prática.
8. Orientação de cenários alternativos.
9. Adequação metodológica.
10. Espaços de reflexão e participação democrática.

Essas características resultaram em um diagrama circular (Figura 4) que, segundo Oliveira Junior e colaboradores (2003, p.43), “[...] nos permite pensar sobre os diferentes elementos sem hierarquia prévia, e sim a partir de uma relevância igualitária”. Além disso, “[...] responde a uma forma de entender o diagnóstico da ambientalização curricular e neste nível nos parece relevante considerá-lo ao mesmo tempo como um processo, um diálogo e dotá-lo da possibilidade de fazer uma concretização diferenciada”.

Figura 4– Diagrama Circular, segundo Rede ACES, 2002



Fonte: AUTORA (2017).

No entendimento de Oliveira Junior e colaboradores (2003), este diagrama constitui a valorização da diversidade, pois integra semelhanças e diferenças, ao mesmo tempo, entre as instituições. As IES participantes deste estudo adaptaram o diagrama às suas realidades, incluindo ou suprimindo características, conforme suas particularidades.

No Brasil, as pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Ambiental, foram sendo articuladas pela RUPEA – Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis. Criada em 2001, a RUPEA, em um de seus objetivos, procurou constituir um fórum permanente de intercâmbio, debate e aprofundamento teórico-metodológico para reflexão de políticas públicas, pesquisas e projetos em Educação Ambiental (CARVALHO; SILVA, 2014, p. 126). Entre dezembro de 2004 e junho de 2005 a RUPEA realizou uma pesquisa sobre ambientalização nas IES do Brasil, intitulada de “Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas<sup>21</sup>”, onde 22 IES (14 públicas e 8 privadas) de 11 estados brasileiros foram estudadas a fim de identificação de suas características ambientais quanto ao ensino, pesquisa, extensão e gestão (CARVALHO; SILVA, 2014, p. 127).

Na Espanha, através da Conferência de Reitores das Universidades Espanholas (CRUE) criou-se, em 2002, o Grupo de Trabalho Qualidade Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, objetivando promover estudos ambientais e ações sustentáveis nas universidades espanholas. No ano de 2008, este grupo agregou aos seus estudos os riscos ambientais, passando a se tornar a Comissão Setorial de Qualidade Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Prevenção de Riscos nas Universidades (CADEP), a qual realizou um estudo abrangendo 31 universidades espanholas, desenvolvendo uma ferramenta de avaliação da sustentabilidade seguindo tendências das políticas de responsabilidade social (CARVALHO; SILVA, 2014, p. 128).

Numa amplitude de países envolvendo a América Latina e o Caribe, constituiu-se a ARIUSA – Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente. Sendo criada em 26 de outubro de 2007, na cidade de Bogotá, na Colômbia, ao final do IV Seminário Internacional Universidade e Ambiente, sua primeira constituição fora de representantes de 6 redes universitárias ambientais com aproximadamente 100 instituições de educação superior iberoamericanas. Suas atividades são coordenadas por IES da América Latina, Caribe e Espanha, que cooperam na promoção do compromisso das universidades para com a sustentabilidade (ARIUSA, 2017).

No ano de 2012, a ARIUSA estreitou laços com a rede global GUPES –*Universities Partnership on Environment for Sustainability* do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), no que tange a educação e formação ambiental. Atualmente, esta rede tem a participação de mais de 700 universidades de todo o mundo, tendo como objetivo

---

<sup>21</sup> Disponível em: < [http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/dt\\_12.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/dt_12.pdf)>. Acessado em 02/11/2017.

promover a integração das questões ambientais e de sustentabilidade nas universidades, apoiando enfoques inovadores para a educação. Conta com 229 Instituições Latino americanas e Caribenhas e entre elas, 15 brasileiras<sup>22</sup>, incluindo a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, objeto desta pesquisa. Atualmente a ARIUSA é constituída por 24 redes, sendo 18 redes universitárias<sup>23</sup> e 6 redes-projetos<sup>24</sup> (redes operacionais com o objetivo de desenvolver atividades, projetos acadêmicos e pesquisa ambiental) (GUPES, 2017).

Percebemos, até aqui, a importância de tecer redes que assumam compromissos políticos de dialogar e refletir pela busca de um desenvolvimento sustentável, pois segundo Labrea (2009, p. 58) a coletividade possibilita articular atores dispersos no espaço-tempo e incorporados a uma cultura de virtualidade real. Além disso, são diversificadas e seguem os contornos pertinentes a sua própria cultura, mantendo cada uma sua identidade.

Alba (2016, p. 115) discorre que o envolvimento das universidades em redes ambientais, locais ou internacionais, permite intercâmbio de experiências e conhecimentos e atrai novas participações para debates sobre a sustentabilidade nas IES, possibilitando a formação de novos acordos e novos canais de comunicação para a integração das políticas de sustentabilidade.

### **3.4 Redes Ambientais: articulando e socializando pesquisas ambientaladoras**

O período de tempo e o espaço geográfico em que a sociedade se organiza e passa a construir cultura, com costumes e estilo, passa também a formar uma organização social. A modernidade, período que surgiu na Europa, no século XVI, modificou e influenciou mundialmente uma nova forma de organização social, que segundo descrição de Castells (1999) podemos chamá-la de “sociedade em rede”.

Sociedade em rede, segundo o mesmo autor (p. 17), caracteriza-se pela “[...] globalização das atividades econômicas, flexibilidade e instabilidade do emprego e individualização da mão-de-obra”. Além disso, a cultura da virtualidade real é construída a

<sup>22</sup> Centro Universitário de Brusque, Faculdade Cenecista de Osório, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Paraná, Universidade da Região de Joinville, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Universidade do Planalto Catarinense, Universidade do Estado de São Paulo, Universidade do Sul de Santa Catarina, Universidade do Vale de Itajaí, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

<sup>23</sup> Conjunto de 314 universidades, onde 308 são instituições latino americanas(SÁENZ, 2016) e seis são europeias, sendo três espanholas e três portuguesas. Dentre estas redes estão a brasileira REASul e a RIMAS.

<sup>24</sup> Disponível em:< <http://www.ariusa.net/es/redes/redes-proyectos>>.

partir de um sistema midiático onipresente, interligado e altamente diversificado. O tempo e o espaço – bases materiais da vida – são transformados pela criação de um espaço de fluxos e de um tempo intemporal através das atividades e das elites que os dominam, sendo difundida em todo o mundo, resultando em transformações culturais; criando riquezas, induzindo pobreza; incitando a ganância, a inovação e a esperança; impondo rigor e desespero em todos os níveis da sociedade deste novo mundo.

Segundo Marteleto (2010, p. 31), a expressão “rede” popularizada como a expressão da comunicação e relacionada aos espaços virtuais de integração na internet, acaba perdendo destaque no seu contexto epistemológico e metodológico no que diz respeito aos estudos das interações sociais.

Originário do latim, o termo rede “*retis*” é o entrelaçamento dos fios com aberturas que formam uma espécie de tecido, e a partir do entrelaçamento, fios e malha, o termo foi sendo articulado a diversos significados e concepções. Ainda, o termo sugere fluxo e movimento, o que o torna uma abordagem multidisciplinar (ACIOLI, 2007).

Podemos utilizar a metáfora de redes para interpretar que o Homem, como ser social e vivendo em constante interação com inúmeros elementos que compõe seu sistema, em um comportamento social e de grande interação, vive no conceito de rede (DA SILVA; FIALHO; SARAGOÇA, 2013).

Capra (2002, p. 121-122) em seu livro *As conexões ocultas* escreve que uma organização humana só será um sistema vivo se estiver disposta em rede, uma vez que seu potencial criativo e sua capacidade de aprender residem nestas comunidades informais de prática e rede de comunicações fluidas. Ainda, estruturas formais são conjuntos de regras que definem relações entre pessoas e tarefas, determinando e distribuindo o poder onde as funções e relação de poder são mais importantes que as pessoas. Por fim, as estruturas informais são redes de comunicação fluidas e oscilantes, materializando-se nas pessoas que se dedicam a prática comum.

A diversidade de organizações e a territorialidade fazem com que através das redes possamos articular níveis de relações (SANTOS, 2006, p. 182):

- Mundial (nível mais atual devido ao tempo que vivemos);
- Territorial (País ou Estado) (limitado por fronteiras);
- Local (utilização do contexto para um acontecer solidário).

Seria incompreensível se enxergássemos as redes apenas a partir de manifestações locais ou regionais. Neste sentido, a nível mundial há a interligação das localidades mais distantes, as quais se podem conhecer os acontecimentos do outro lado do mundo,

intensificando a globalização, pois, segundo Giddens (1991, p. 60), a “[...] transformação local é uma parte da globalização e uma extensão lateral das conexões sociais através do tempo e do espaço”.

#### 3.4.1 Redes Ambientais Brasileiras

Com o objetivo de proporcionar meios de cooperação na formação de educadores ambientais em espaços coletivos e auto-organizados e que promovam a interação, discussão e compartilhamento de experiências e saberes ambientais, a partir da Rio-92, as redes ganharam espaços importantes nas organizações (BRASIL, 2008, p. 373).

A REBEA – Rede Brasileira de Educação Ambiental nasceu nos anos de 1990, antecedendo a Rio-92. Esta era formada por professores universitários, movimentos ecológicos e organizações não governamentais. Em 1993, com seus objetivos consolidados, a rede adotou como princípios norteadores o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento referencial da Educação Ambiental no Brasil e ratificado na Rio-92.

A partir de 1995, a REBEA<sup>25</sup> assume eventos, fóruns nacionais e regionais, ampliando suas ações pelas distintas regiões do país e fortalecendo as metodologias e práticas voltadas para a EA, e proporcionando a criação de novas redes (AMARAL, 2003).

Atualmente, a organização em redes da RUPEA conta com cerca de 500 membros em mais de 60 redes<sup>26</sup> que estão divididas em redes territoriais, temáticas, juventude e internacionais de educação ambiental, conforme Anexo 1.

A REBEA é representada por dois facilitadores nacionais de cada rede. Segundo Guerra e colaboradores (2007, p. 3), a rede tem promovido a articulação com o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental na concretização dos programas e projetos e na elaboração das Políticas Estaduais de EA, ocupando um espaço no Comitê Assessor da Política Nacional de EA.

Com o objetivo de consolidar políticas de ambientalização e sustentabilidade nas IES, em 2013, pesquisadores da REASul – Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental – reuniram-se para promover trabalhos sobre a “Ambientalização, Sustentabilidade, Educação

<sup>25</sup> Entre os anos de 1997 e 2004 tanto a REBEA quanto a educação ambiental brasileira ganharam força e posição, tendo a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9795/1999) e o seu Órgão Gestor instituídos (Decreto nº 4281/2002), fortalecendo políticas públicas em educação ambiental em nosso país.

<sup>26</sup> Disponível em: <[www.encontrorebea.blogspot.com.br/p/as-redes-da-malha-da-rebea.html](http://www.encontrorebea.blogspot.com.br/p/as-redes-da-malha-da-rebea.html)>. Acessado em: 19/11/2017.

Ambiental e Universidade em Santa Catarina – Análise, levantamento de estratégias e busca de novos rumos”. Nesta ocasião, uniram-se membros de 8 universidades comunitárias de Educação Superior e uma IES pública, todas de Santa Catarina, e delinearam um projeto ambientalizador para as IES, dando origem à RASES – Rede de Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior, vinculada à REASul.

A RASES iniciou seus trabalhos em 2015, e ao longo deste ano e 2016 diversos encontros foram realizados, publicações divulgadas e artigos compartilhados. Em 2017, a RASES foi lançada juntamente com livro “Educação para Ambientalização curricular: diálogos necessários” e o guia “Ambientalização curricular na Educação Superior: praticar a teoria e teorizar a prática” com o intuito de ajudar a compreender e quantificar os indícios ambientalizadores das universidades.

Nesta dissertação, utilizamos o guia construído pela RASES para entender a ambientalização da IES estudada (Anexo 2).

### **3.5 Universidades Comunitárias: participação nas Redes por uma educação além da sala de aula**

O senso comum do cidadão, por vezes, confunde termos que diferem as temáticas pública, estatal, privada e comunitária, no que tange às instituições de ensino, aqui discutidas. Habermas (1984) destaca na origem do pensamento grego a tradição ocidental de distinguir público e privado, onde a esfera pública diz respeito à *polis* e a esfera privada diz respeito à casa. Ainda, para Habermas (1984) a vida pública constitui-se na conversação e práxis comunitária e a vida privada compreende a reprodução da vida, o trabalho dos escravos, o serviço das mulheres; onde a primeira é o reino da liberdade, da continuidade, da visibilidade e a segunda é o reino da necessidade e da transitoriedade.

Entre o Estado e o mercado, existem inúmeras organizações<sup>27</sup> que não se enquadram nem em estatais e nem em privadas, existindo, então, outro setor com variadas organizações,

---

<sup>27</sup> As relações que envolvem Estado, sociedade civil e mercado possuem conceitos que necessitam ser compreendidos. Aqui abordaremos esses conceitos quanto: 1) *Público* – o que é comum, pertence a todos, é do povo, pelo que, opondo-se a privado, se mostra que não pertence nem se refere ao indivíduo ou ao particular (SILVA, 2000, p. 661); 2) *Estatal* – refere-se às organizações pertencentes à esfera do Estado nos seus diferentes níveis, à administração pública direta e indireta (SCHMIDT; CAMPIS, 2009, p. 18-19); 3) *Comunitário* – aquilo que é comum à comunidade, o que é coletivo, o que é de todos os membros da comunidade, distingue-se do estatal e do privado pois não pertence ao Estado (OUTHWAITE, 1996, p. 115); 4) *Privado* – designa o que não é público, o que é individual (SIDOU, 1995, p. 6113); 5) *Filantrópico* – designa tradicionalmente as ações de humanitarismo e ajuda fraterna desenvolvidas por organizações assistenciais, muitas delas com caráter religioso, nos tempos atuais é utilizado para caracterizar ações com finalidades sociais, sem fins lucrativos (SCHMIDT; CAMPIS, 2009, p. 19).

formais e informais, que abrangem formas tradicionais de ajuda mútua, associações civis, organizações não governamentais, além da filantropia empresarial, e por fim, há instituições comunitárias, criadas pelas comunidades regionais para suprir serviços públicos não disponibilizados pelo Estado (FERNANDES, 1994).

Quando falamos de instituições comunitárias no Brasil, pouco se destacam nos estudos da sociedade civil, diferentemente das organizações não governamentais, movimentos sociais e pequenas associações comunitárias, sendo que a contribuição para essa pouca visibilidade, possivelmente, é pelo fato das instituições comunitárias cobrarem seus usuários pelos serviços prestados, o que leva grande parte da população e autores a enquadrarem estas como empresas privadas (SCHMIDT; CAMPIS, 2009, p. 26);

No Brasil, as instituições comunitárias mais sólidas são as da área da Educação e da Saúde, sendo que a maioria delas encontram-se na região Sul, devido, segundo estudos, a presença de espírito associativo por parte das populações oriundas das imigrações alemã e italiana, que bem antes do surgimento das instituições de grande porte, já tinham espírito comunitário quanto aos trabalhos em igrejas, escolas, corais, clubes esportivos, cooperativas e outros (SCHMIDT; CAMPIS, 2009, p. 26-27).

O conceito de universidade comunitária se estabeleceu no final da década de 1980 durante a Assembleia Constituinte (1986-1987), onde seus dirigentes lutaram pelo direito dessas instituições receberem recursos públicos, cujo resultado principal fora articulado no artigo 213 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988),

**Art. 213.** Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

No Rio Grande do Sul e em Santa Catarina encontram-se o maior sistema de Educação Superior com um modelo próprio, sendo o conceito comunitário segmento mais expressivo e

organizado, que permite uma visualização clara das características públicas. Segundo Frantz e Silva (2002), em estudo realizado sobre quais características do público não estatal as universidades comunitárias expressam, as distinções são nítidas e são essas que às diferem das IES privadas,

- Criação impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil e, em alguns casos, de órgãos públicos, a quem pertence o patrimônio (mantenedora);
- Ausência de fins lucrativos, sendo que os resultados econômicos são reinvestidos na própria universidade;
- Profunda inserção na comunidade regional, interagindo com seus diversos segmentos;
- Órgãos deliberativos integrados por representantes de diversos segmentos da comunidade acadêmica, tais como, professores, acadêmicos e técnicos administrativos, além da comunidade regional;
- Dirigentes (Reitoria) são professores da universidade, eleitos pela comunidade acadêmica e por representantes da comunidade regional;
- A forma jurídica da mantenedora é a fundação de direito privado, de associação ou de sociedade civil;
- Controle administrativo e gestão financeira feito pela mantenedora;
- Patrimônio, em caso de encerramento das atividades, destinado a uma instituição congênera.

De modo geral, gestão democrática, ausência de fins lucrativos, transparência administrativa e desenvolvimento regional, distinguem as universidades comunitárias das demais instituições de Educação Superior. E é o desenvolvimento regional que se torna relevante quando tratamos de assuntos relacionados ao meio ambiente, pois é pesquisando o contexto regional que podemos criar estratégias socioambientais.

Quando unimos a sustentabilidade ambiental à educação, é importante compreender que uma IES tem particularidades, conforme corrobora Castanho (2010, p. 233) quando diz que

[...] na instituição de ensino a responsabilidade para com a sociedade destaca-se por sua natureza formativa, traduzida em sua capacidade de transformar e fortalecer os indivíduos, de provocar mudanças na sociedade e de responder às suas necessidades. A educação é de importância vital para humanidade, e as instituições de ensino se comprometem com a sociedade, local e globalmente, não apenas quando produzem e disseminam conhecimentos e tecnologias, mas principalmente quando assumem seu papel de despertar a consciência dos educandos para a responsabilidade social, quando preparam indivíduos para a autonomia e educam para o desenvolvimento sustentável. Além disso, considerando-se o lado corporativo, as instituições de ensino são socialmente responsáveis quando cuidam da gestão acadêmica, da gestão de pessoas, da gestão administrativo-financeira e da gestão de *marketing*, pautando-se pelos mesmos princípios de responsabilidade social apreçados aos alunos.

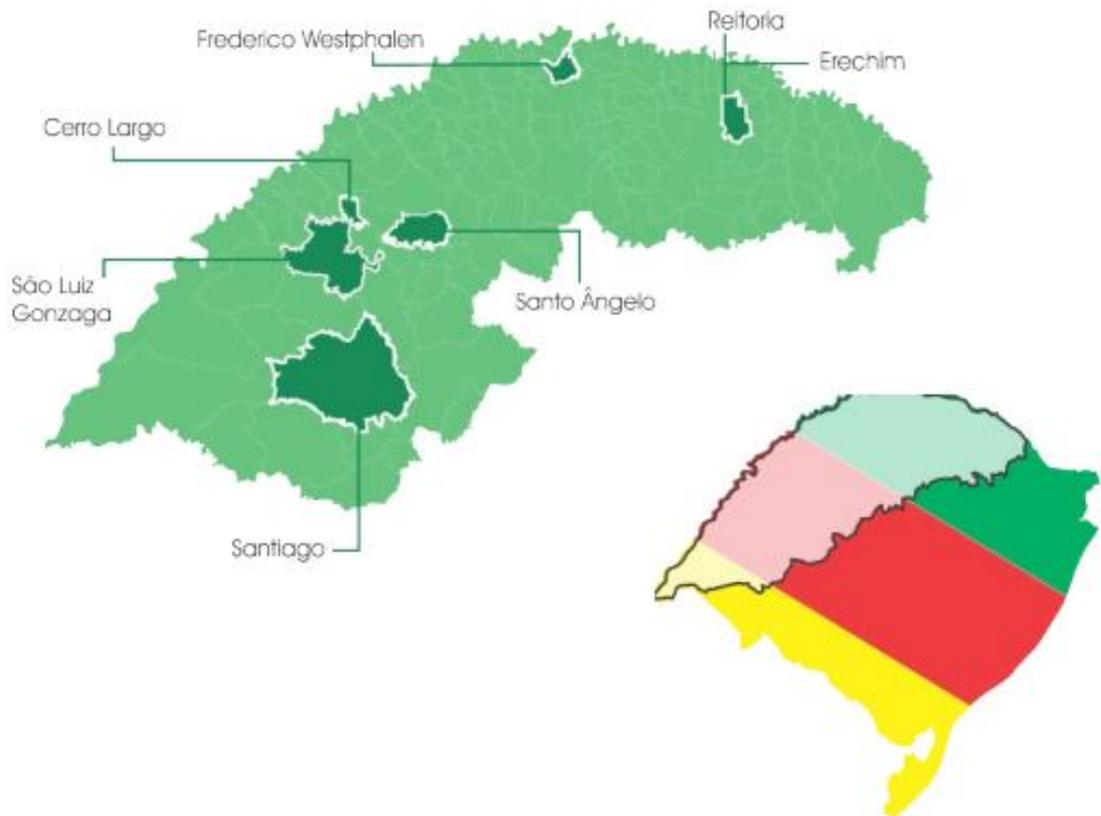
Neste sentido, o desafio da sustentabilidade ambiental nas instituições de ensino é complexo, pois envolve mudanças nas práticas institucionais comuns a toda e qualquer organização além do compromisso de formar seus alunos com consciência sobre e

competência para lidar com o tema. Além disso, é importante considerar a universidade não apenas como uma instituição que capacite e desenvolva mão de obra, mas sim, formadora e principalmente, comprometida com o desenvolvimento regional, de forma sustentável.

### 3.6 Construção histórica da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões: objeto de estudo

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões completou 25 anos de trabalho educacional no ano de 2017. Reconhecida em 19 de maio de 1992 pela Portaria nº 708 e reconhecida pela Portaria nº 1295 de 23 de outubro de 2012, a URI é multicampi, isto é, está presente em seis cidades do estado do Rio Grande do Sul: Frederico Westphalen; Erechim; Santo Ângelo; Santiago; São Luiz Gonzaga e Cerro Largo (Figura 5).

Figura 5 – Cidades que alocam a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI



Fonte: Manual Acadêmico URI (2018).

Quanto ao perfil, a URI constitui-se e trabalha para “ser uma Universidade pluralista, criadora e elaboradora de conhecimento, com qualidade, competência e seriedade, voltada para o desenvolvimento regional (PDI, 2015, p. 11)”.

Neste sentido e no que tange aos cursos, a URI disponibiliza educação básica, graduação, pós-graduação, estruturando-se como complexo educacional completo, além de sustentar-seno tripé ensino, pesquisa e extensão. Ainda, insere-se no contexto regional, visando contribuir com o meio ao qual pertence e atua, sendo que sua missão é:

Formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de construir conhecimento; promover a cultura, o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade humanas (PDI, 2015, p.15).

Segundo o que vem descrito no PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020 (2015, p. 15) a universidade busca produzir e disseminar o conhecimento cultural e tecnológico, o que contribuirá para a compreensão e entendimento do Homem junto ao meio em que vive, sendo esses resultados da produção intelectual e técnico-científica gerada nessa Instituição.

Para que ocorra a produção científica, tecnológica e intelectual é necessário que seus cursos ofereçam disciplinas e atividades que, quando estudadas, proporcionem a aquisição de conhecimento, além da crítica da realidade e transformação social para que as profissões futuras desenvolvam a cultura, o social e econômico nas comunidades e regiões que atuarão.

Na URI, as atividades de ensino, pesquisa e extensão estão sob responsabilidade de Departamentos Acadêmicos que são a unidade básica para efeito de organização didático-científica e administrativa (PDI, 2015, p. 29), os quais integram e direcionam, em seus cursos de graduação e pós-graduação, atividades de ensino, pesquisa e extensão de áreas afins do conhecimento e respectivos docentes e discentes.

Os cursos de graduação e pós-graduação, programas de pesquisa e de extensão, estão vinculados a 8 departamentos, 1) Departamento de Ciências Exatas e da Terra; 2) Departamento de Ciências Biológicas; 3) Departamento de Engenharias e Ciência da Computação; 4) Departamento de Ciências da Saúde; 5) Departamento de Ciências Agrárias; 6) Departamento de Ciências Sociais Aplicadas; 7) Departamento de Ciências Humanas; 8) Departamento de Linguística, Letras e Artes.

Em números, segundo informações que constam no Manual Acadêmico de 2018, a URI oferta<sup>28</sup> diversas atividades, conforme Figura 6.

Além de cursos de graduação e pós-graduação, a URI tem institucionalizado diversos programas de extensão e de pesquisa (PDI 2015, p.29-34) (Figura 5), fechando assim, o triângulo ensino, pesquisa e extensão.

No que tange à Responsabilidade Social da URI, esta procura integrar-se à cultura das regiões de abrangência, utilizando-as como indicadores da realidade social, buscando estabelecer “[...] metas em relação às políticas e diretrizes da Universidade enquanto propulsora do conhecimento e promotora das culturas e do desenvolvimento das ciências, das letras e das artes” (PDI, 2015, p.34).

Figura 6 – Caracterização das atividades ofertadas pela URI



Fonte: Manual Acadêmico URI (2018).

<sup>28</sup> Essa oferta de cursos é relativa aos existentes. Salienta-se que alguns desses cursos não estão sendo ofertados no período desse estudo, e alguns, já estão entrando em processo de extinção, segundo informação do PDI 2016-2010 (2015, p.68-70).

Neste sentido, a URI reafirma seu compromisso, por meio da sua missão e de seus princípios de gestão<sup>29</sup> “[...] voltados à participação social, contribuindo cooperativamente para a construção de uma consciência ecológica, histórica e cultural, bem como para o equilíbrio e desenvolvimento da sociedade, com qualidade ambiental e qualidade de vida” (PDI, 2015, p. 35).

### 3.7 Índícios Ambientais na URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões: trajetória metodológica

Conforme citada, a metodologia utilizada para esta pesquisa foi quali-quantitativa com uso de técnicas de análise documental, no que tange os documentos oficiais e também à análise de conteúdos, no que tange aos projetos pedagógicos e aos seus planos de ensino.

A primeira etapa foi a definição das palavras-chave que foram utilizadas na busca nos planos de ensino dos PPC’s dos cursos. Através da análise de outros trabalhos com o mesmo tema aqui abordado, escolhemos as seguintes palavras e a ideia que elas poderiam remeter (Quadro 1):

- Ambiente/Ambiental
- Sustentabilidade/Sustentável
- Risco
- Ecologia/Ecológico
- Natureza/Natural
- Social/Sociedade

Quadro 1 – Palavras-Chave referentes às relações sociedade-natureza

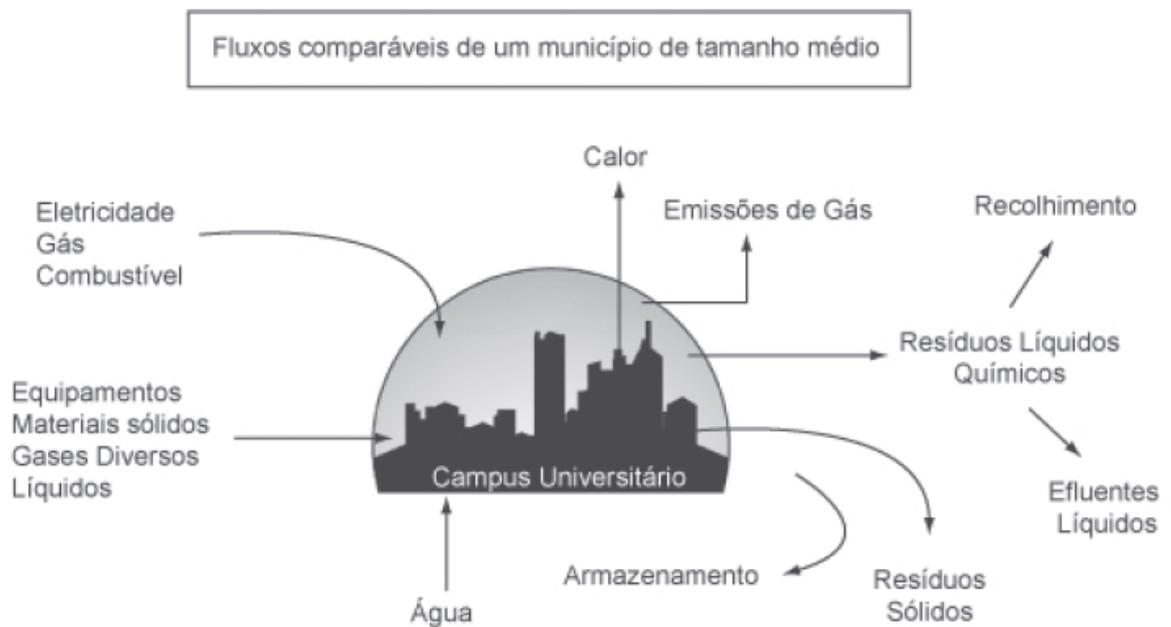
<b>Ambiente</b>	Dimensão ambiental, socioambiental, questão ambiental, problema ambiental, educação ambiental, ética ambiental, gestão ambiental, monitoramento ambiental, saúde ambiental, direito ambiental, políticas públicas (de meio ambiente).
<b>Sustentabilidade</b>	Compreender ações e práticas sustentáveis, sociedade sustentável.
<b>Riscos</b>	Tecnológicos, ambientais, laborais, saúde, alimentar, contaminações, vulnerabilidade e privacidade.
<b>Ecologia</b>	Ecologia industrial, economia ecológica e nexos com questões sociais.
<b>Natureza</b>	Nexo com questões sociais
<b>Social</b>	Problema, questão e/ou abordagem social e/ou socioambiental.

Fonte: Adaptado de RUSCHEINSKY (2014, p. 108).

<sup>29</sup> Princípios de Gestão: ética, corresponsabilidade, qualificação institucional, inovação, desenvolvimento regional, vida e ambiente, gestão democrática, sustentabilidade e internacionalização (PDI, 2015, p.34).

A relação sociedade-natureza expressa diferentes dimensões da ambientalização na universidade que, segundo Guerra e colaboradores (2017, p. 26), “[...] uma vez que a comunidade universitária interage com fluxos de matéria e energia, consome bens e serviços naturais e produz resíduos e impactos ambientais exatamente como em um município, pequeno, médio ou grande, dependendo do tamanho do campus” (Figura 7).

Figura 7 – Fluxos de matéria e energia em um campus universitário



Fonte: GUERRA e COLABORADORES (2017, p. 26).

Após essa busca, os dados foram tabelados (Quadro 2, Capítulo 4) de forma qualitativa, descrevendo a quantidade de disciplinas que o curso oferece, quais tinham as palavras-chave (ou termos ambientais) e destas, quais tinham as palavras-chave remetendo ao sentido ambientizador, conforme descrito no Quadro 1.

Dada essa organização, as disciplinas com termos ambientaladores foram descritas num novo quadro (Quadro 3, Capítulo 4), seguindo de uma análise documental de seus planos de ensino. Decorrente esta análise, buscamos identificar no PDI<sup>30</sup> indícios de sustentabilidade relacionados às dimensões da Rede ACES. Essa identificação foi baseada em questões

<sup>30</sup> Para Dal Magro e Rausch (2012) o PDI é um instrumento importante ao planejamento e à gestão das IES e tem suas origens a partir de duas atribuições definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a avaliação institucional e o credenciamento, ambas de competência do MEC. Ainda, segundo esses autores, o PDI “[...] engloba métodos que influenciam na melhoria da qualidade do ensino, uniformidade das tarefas administrativas e gestão financeira eficiente. Com esses pressupostos, ele fornece informações relevantes para as IES públicas. Essas informações fazem com que as instituições se mantenham competitivas no mercado e, além disso, controlem eficientemente seus recursos financeiros, viabilizando o investimento em infraestrutura, em profissionais qualificados e em novas tecnologias (p. 428).

verificadas no processo de diagnóstico dos documentos e nas dimensões propostas pelos pesquisadores da Rede RASES.

As descrições destas análises podem ser observadas no capítulo decorrente.

#### **4 INDÍCIOS E DESAFIOS DE AMBIENTALIZAÇÃO E SUSTENTABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA URI**

Conhecer e entender a história da Educação Ambiental, através de seus marcos legais, indica o avanço na percepção da importância desta na formação de valores e atitudes das pessoas. Percebemos que, por muitos anos, a EA não era evidenciada, e por mais que legislações estavam sendo postas em prática, não necessariamente garantiam a sua implementação.

A partir da Política Nacional de Educação Ambiental (1999), especificamente o Artigo 2º, estabelece “*Educação Ambiental (como) componente essencial e permanente da educação nacional*”, garantindo que esta (deveria) deve estar presente em todos os cursos e processos educativos. Diante disso propomos estudar e entender como e onde a temática ambiental está inserida na IES URI.

As universidades promovem e são responsáveis pelo processo de construção do conhecimento, formação de valores individuais e coletivos, além de assumirem um papel importante na responsabilidade socioambiental. O maior papel é a transformação social, sendo esta cobrada em todos os âmbitos, sejam educacionais, estruturais ou de gestão.

Gadotti (2000) cita que independente da perspectiva que a educação contemporânea tomar, a educação voltada para o futuro será uma educação contestadora, que supera os limites traçados pelo Estado e pelo mercado, voltada para as transformações sociais e não somente para a transmissão de cultura. Considerando as diversas responsabilidades e funções de uma universidade na construção de uma sociedade mais justa, ética e igualitária, é indiscutível seu papel na inserção das temáticas de sustentabilidade nas suas ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

“Pensar o ainda não pensado” (LEFF, 2002, p. 192) é um chamamento para refletir sobre a complexidade da temática ambiental e dada à natureza teórico-metodológica das universidades, estas são vistas como espaços privilegiados para demandar as questões socioambientais. Neste sentido, a ambientalização das Instituições de Educação Superior tem sido apontada como uma resposta de natureza política às demandas sociais contemporâneas. Demandas que são postas como urgentes e podem ser vistas como caminhos para que as IES desempenhem suas funções sociais.

Programar processos de ambientalização nas IES se justifica nas ações destes locais, uma vez que a universidade tem sido compreendida como *locus* privilegiado para a produção e difusão de conhecimento, valores e ações que fomentam a participação política diversa, acerca da temática ambiental. Além disso, nas instituições se concentram a maior parte das pesquisas produzidas no país, e também a formação de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento. Por fim, para Geli (2002) a IES é a possibilidade da formação de profissionais que irão atuar direta ou indiretamente “no seu entorno natural, social e cultural” como “potencial agente dinamizador da mudança para a sustentabilidade, sendo que

Formar profissionais comprometidos com a sustentabilidade implica em mudar os modelos interpretativos em relação às questões ambientais e em avançar na direção de modelos alternativos de análise. A universidade deve formar pessoas e profissionais capazes de liderar esta mudança de paradigma. Como instituição que assume a sua responsabilidade frente às mudanças que produzem nos âmbitos sociais, culturais e tecnológicos deve assumir um papel de liderança nesses temas (GELI, 2002, p. 16).

Em termos de acesso à Educação Superior no Brasil, nos últimos dez anos, as matrículas cresceram cerca de 75%, superando a marca de 8 milhões de alunos matriculados em cursos de graduação. Destes, 53% estão em Universidades, 16,9% em Centros Universitários, 28% nas Faculdades e 1,8% nos Institutos Federais, sendo 82,6% no ensino presencial e 17,4% na modalidade a distância (EAD), em um total de 2.407 IES pelo Brasil (INEP, 2016).

Os cursos de bacharelado mantêm sua predominância na Educação Superior Brasileira com uma participação de 69% das matrículas. Os cursos de licenciatura tiveram o maior crescimento (3,3%) entre os graus acadêmicos em 2016, quando comparado a 2015. Em 2016, quase 3 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total, 82,3% em instituições privadas (INEP, 2016).

A facilitação do acesso na educação superior conta com programas como o “Programa Universidade para Todos” (ProUni), além da expansão do financiamento estudantil através do “Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior” (FIES). Em 2010, 11% dos alunos da rede privada possuíam FIES e 26% eram alunos ProUni e em 2015, o número de alunos com FIES na rede privada subiu para 49% e os alunos do ProUni 17,9% (INEP, 2016).

Diante desse cenário, Leff (2009) analisa o enorme desafio, que é a mudança de uma racionalidade social para uma racionalidade socioambiental. Reconhece que, por um lado, nem a universidade como instituição social, tampouco os acadêmicos como atores sociais são os únicos agentes desse complexo processo de mudança civilizatória, mas sim, o papel no processo sistemático de formação profissional, onde esses profissionais podem assumir o

desafio de ser ambientalistas, com conhecimento de causa e projeção de futuro na construção da sustentabilidade.

As noções de sustentabilidade, natureza, ambiente e riscos, atravessam múltiplas práticas contemporâneas (RUSCHEINSKY, 2004), tanto na perspectiva teórica como na prática de planejamento curricular. Os profissionais defrontam-se com o impasse de integrar as dimensões social e ambiental em uma gama de disciplinas como aspecto da produção social do conhecimento e das atividades de sua transferência (BONIL; CALAFELI, 2012). Segundo Veiga (2010), a construção de uma política ambiental para qualquer setor da universidade tende a ser compatível com as características próprias, incluindo o horizonte da legitimação dos agentes e a geração de novos valores que podem ser percebidos socialmente.

Para Bonil e colaboradores (2005) permanecem desafios e dilemas para a construção de projetos pedagógicos que privilegiem a interdisciplinaridade e a sustentabilidade como modelo de ensino-aprendizagem e visão de complexidade. Neste sentido, para desenvolver esta pesquisa, optamos pela análise documental de alguns Projetos Políticos Pedagógicos, sendo que estes englobam as áreas do conhecimento da IES, além do PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, pois é um documento estratégico diante das ações realizadas na universidade. A análise desses objetos passou pela metodologia quali-quantitativa, bibliográfica, e também, documental, com o intuito de entender onde, como e se os indícios ambientais apareceriam nesses documentos institucionais.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil é um dos países com mais formação docente do mundo, sendo um licenciado para cada dezoito crianças e adolescentes em idade escolar. Esse dado corrobora na percepção da quantidade de pesquisa em educação frente à formação docente (GATTI, 2010). Contudo e apesar de se mostrar formador na profissão professor, o Brasil, assim como o resto do mundo, vem enfrentando várias crises. A primeira é a crise ambiental e Leff (2004) explicita de forma preocupante essa crise, que na verdade é uma crise do todo. Sua reflexão é imparcial quando diz que,

A crise ambiental é a crise do nosso tempo. O risco ecológico questiona o conhecimento do mundo. Esta crise se apresenta a nós como um limite no real que re-significa e re-orienta o curso da história: limite do crescimento econômico e populacional; limite dos desequilíbrios ecológicos e das capacidades de sustentação da vida; limite da pobreza e da desigualdade social. Mas também crise do pensamento ocidental: da “determinação metafísica” que, ao pensar o ser como ente, abriu a via da racionalidade científica e instrumental, que produz a modernidade como uma ordem coisificada e fragmentada, como forma de domínio e controle sobre o mundo.

Além da crise ambiental, temos a monetária, a humanitária, a do emprego, a crise do diesel, do transporte e até mesmo a crise política. Dentre todas essas crises, há uma que pais, alunos e escolas, estão sentindo: a crise didática<sup>31</sup>. Esta crise envolve todo o ensino educacional, e vem ferindo a arte de ensinar e instruir por meio de métodos e técnicas apropriadas e aprimoradas, ausentes.

A crise didática, assim como as demais, veio junto com o período que estamos vivenciando, onde as formas tradicionais de ensino não conversam com alunos contemporâneos que estão nas salas de aula. São alunos multimodais, em que as relações estão cada vez mais distantes, métodos novos de comunicação e gestão, tanto na escola quanto no trabalho e nas famílias. O método convencional de ensino, está se defasando, abrindo portas para o menosprezo desses profissionais, e dando oportunidade de desarticulação para as universidades deixarem de lado as licenciaturas. E caso não optem por deixá-las de lado, optam por inseri-las na EAD. Com dados publicados em 2013, o INEP releva que o “típico aluno” da educação a distância é do sexo feminino, cursa licenciatura e frequenta uma instituição privada (BRASIL, 2013).

Corroborando com a crise da didática, o aluno multimodal, o ensino defasado, e a educação como mercadoria, não é de se espantar, segundo Gatti e Barreto (2009) e Scheibe (2010), que a maioria dos professores que atuam em escolas da educação básica, hoje, sejam formados em instituições privadas, não universitárias e em cursos ofertados no período noturno e EAD.

Em números, segundo o INEP, no ano de 2011, havia 30.420 cursos de graduação no Brasil, e destes, 7.911 eram licenciaturas (26%). Relacionando esse dado há um ano antes, 2010, observamos uma diminuição de 0,1% de cursos de formação de professores no país, além de um decréscimo de 0,2% de matrículas presenciais nesses cursos. Em cursos EAD o crescimento observado equivale a 0,8% para as licenciaturas. Ou seja, em 2011, 429.549 matrículas em cursos de licenciatura na EAD, maior proporção entre os cursos de graduação no país, equivalendo a 43,3%.

Valendo-nos da abordagem metodológica deste trabalho, unindo a ela, a experiência docente que temos e também a formação ambiental, questionamo-nos: teremos somente professores com formação não presencial? Como vamos entender, explicar e educar alunos frente às questões ambientais (não somente elas, mas no meu caso, sendo profissional desta

---

<sup>31</sup>O termo crise didática não se encontra na literatura. Aqui, ele remete ao termo crise da educação, e tudo que envolve esse problema que assola a atual conjuntura vivida no Brasil, em termos educacionais como falta de professores preparados, falta de verba investida em escolas e capacitação de professores, entre outros.

grande área), se não pertencemos a esse ambiente universitário? Como educar as novas gerações, se a formação das licenciaturas e seus licenciados se dão num ambiente hostil? Utilizando a “metáfora do deserto” onde é difícil a vida sem a água, seria fácil a licenciatura sem presença e socialização humanitária? Sem o professor e os colegas de sala de aula? Sem a sala de aula, que tem um fundamental papel no processo sistemático de formação profissional?

Através desses questionamentos, procuramos associar essa formação, com profissionais não tão preparados, com a percepção de que hoje, a não aceitação pela profissão professor, vai gerar uma quase extinção da categoria. Pois quando um profissional não está preparado para atuar na arte da didática, tão pouco está preparado para exigir melhores salários e ser valorizado como deveria. Acreditamos que, optar pela primeira licenciatura, tão distante do “chão da escola” universitária, gerará conflitos e perdas irreparáveis para a profissão professor.

Entendendo todo esse processo de distanciamento do licenciado, até mesmo nas universidades, e entendendo que não somente a licenciatura forma o profissional docente, e que os cursos de bacharelados também estão formando, tratamos do assunto ambiental em relação aos PPC's estudando ambos os níveis, pois estes são formadores de profissionais que estarão não somente na sala de aula, mas fora dela, vivenciando a realidade entre teoria e prática.

Partindo do conhecimento que na URI, os PPC's são únicos, independente do câmpus de oferta do curso, analisamos os seguintes cursos: 1) Arquitetura e Urbanismo; 2) Ciências Biológicas Bacharelado; 3) Ciências Biológicas Licenciatura; 4) Engenharia Civil; 5) Pedagogia; 6) Psicologia e 7) Tecnologia em Agropecuária. Esta análise está descrita no próximo item.

Antes, porém, fazendo valer a etimologia da palavra crise, para os gregos – *Krisis* – representa um tempo de confusão e perigo, mas também, um ponto de virada em determinada situação. No latim – *Crisis* – significa ruptura, término, separação. Pensamos que ela pode representar uma possibilidade de mudanças e transformações, individual e social, basta estarmos em sintonia com a natureza da escolha. Começamos então, pela IES URI. Um passo para o seu entendimento e oportunidades de escolhas de conhecimentos sustentáveis.

#### **4.1 Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos: entrelaçando as menções, ações e conteúdo ambientalizador**

Para a realização desta pesquisa, conforme descrito nos capítulos anteriores, a metodologia seguiu etapas de organização e análises, descritas abaixo.

1ª Etapa: seleção dos cursos. Optamos por analisar um curso de cada área do conhecimento (escolha aleatória dentro da área). A busca dos documentos institucionais e curriculares foi realizada através de emails para a Reitoria da IES. Salientamos que esses documentos estão disponíveis no site da Reitoria, mas no momento da utilização destes, nessa pesquisa, o site passava por uma reestruturação, não estando disponível para downloads.

A URI é multicampi. Contudo, os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, são os mesmos, mudando somente as bibliografias de cada câmpus. Utilizamos os projetos vigentes, conforme o Manual Acadêmico de 2018. Neste ano, dois dos sete cursos, estão com seus projetos sendo reestruturados, não contendo resolução até o momento da finalização da pesquisa. Utilizamos mesmo assim, pois já continham pareceres, conforme descrito abaixo.

Utilizamos, para esta análise, 7PPC's, sendo eles:

1. Arquitetura e Urbanismo – RESOLUÇÃO Nº 1993/CUN/2014
2. Ciências Biológicas Bacharelado – RESOLUÇÃO Nº 1991/CUN/2014
3. Ciências Biológicas Licenciatura – RESOLUÇÃO Nº 1992/CUN/2014
4. Engenharia Civil – RESOLUÇÃO Nº 1994/CUN/2014
5. Pedagogia – PARECER Nº 4317.03/CUN/2018
6. Psicologia – RESOLUÇÃO Nº 2231/CUN/2016
7. Tecnologia em Agropecuária – PARECER Nº 4313.03/CUN/2018

2ª Etapa: escolha feita, os Planos de Ensino passaram por uma triagem. Estes cursos totalizaram 474 Planos de Ensino, os quais foram analisados um por um, em busca das menções ambientais. Essa análise foi feita na forma de leitura individual de cada Plano de Ensino. Optamos por não usar nenhum Software por se tratar de apenas 7 Projetos. Os dados quantitativos podem ser observados no Quadro 2, o qual relaciona o número de disciplinas, com menções ambientais e por fim as com termos sinalizando a ambientalização. Apresentamos nesse quadro, ainda, as disciplinas eletivas oferecidas e as exigidas pelos cursos. Dos 7 cursos, apenas o currículo do curso de Pedagogia não exige disciplina eletiva, ressaltado que este curso, no momento da pesquisa decorrente, estava em reformulação. Essas

disciplinas também foram analisadas quanto às menções e termos ambientais. Na busca por menções ambientais, numa primeira análise, percebemos que os léxicos estavam em grande parte das disciplinas. Contudo, não necessariamente, com sentido ambientizador. Podemos observar no Quadro 2 a relação dos cursos com a quantidade de Planos de Ensino, aqueles com menções ambientais e aqueles com menções com sentido ambientizador.

Quadro 2 – Relação dos Cursos - Totalidade das disciplinas *versus* Menções ambientais\* *versus* Termo com sentido ambientalizador

<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>ANO CURRICULAR/Nº DE DISCIPLINAS<sup>32</sup></b>	<b>DISCIPLINAS COM MENÇÃO DOS TERMOS AMBIENTAIS (QUANTIDADE/%)</b>	<b>DISCIPLINAS COM MENÇÃO DE TERMO COM SENTIDO AMBIENTALIZADOR (QUANTIDADE/%)</b>
<b>Arquitetura e Urbanismo</b>	2014-2018: <b>61</b> Eletivas exigidas: <b>2</b>	36 (59%)	30(49%)
	Eletivas ofertadas: <b>16</b>	8 (50%)	5(31%)
<b>Ciências Biológicas Bacharelado</b>	2015-2017: <b>52</b> Eletivas exigidas: <b>4</b>	30 (58%)	16(31%)
	Eletivas ofertadas: <b>16</b>	10 (63%)	7(44%)
<b>Ciências Biológicas Licenciatura</b>	2015-2017: <b>52</b> Eletivas exigidas: <b>1</b>	26 (50%)	12 (23%)
	Eletivas ofertadas: <b>7</b>	5 (71%)	5 (71%)
<b>Engenharia Civil</b>	2016-2018: <b>61</b> Eletivas exigidas: <b>240h</b>	12 (20%)	8(13%)
	Eletivas ofertadas: <b>29</b>	6 (21%)	2(7%)
<b>Pedagogia</b>	2018: <b>54</b>	18 (33%)	6(11%)
	Eletivas ofertadas: <b>0</b>	-	-
<b>Psicologia</b>	2014-2018: <b>62</b> Eletivas exigidas: <b>3</b>	25 (40%)	6(10%)
	Eletivas ofertadas: <b>13</b>	4 (31%)	0
<b>Tecnologia em Agropecuária</b>	2018: <b>43</b> Eletivas exigidas: <b>3</b>	21 (49%)	10(23%)
	Eletivas ofertadas: <b>8</b>	2 (25%)	2(25%)

Fonte: Autora (2018)

\*Menções ambientais: Ambiente/Ambiental; Sustentabilidade/Sustentável; Risco; Ecologia/Ecológico; Natureza/Natural; Social/Sociedade

<sup>32</sup> No decorrer desta pesquisa, havia mais de um currículo vigente, em alguns cursos, utilizamos os currículos mencionados no Manual Acadêmico de 2018. No número de disciplinas totais, inclui-se a quantidade de eletivas exigidas e não as ofertadas (estas são mencionadas abaixo de cada total do currículo).

3ª Etapa: Nesta etapa, verificamos a existência, nos Planos de Ensino, dos indicadores de Ambientalização Curricular da Rede ACES. Aqueles que possuíram no mínimo 3 indicadores foram considerados com indícios de ambientalização. As disciplinas foram selecionadas e tabeladas, conforme Quadro 3. Neste Quadro, apresentamos a quantidade total de disciplinas de cada curso, e as disciplinas selecionadas, com os indicadores.

Quadro 3 – Relação dos Cursos *versus* Disciplinas com termo ambientalizador

<b>GRADUAÇÃO/Total de Disciplinas (Obrigatórias + Eletivas Ofertadas)</b>	<b>(nº) DISCIPLINAS SELECIONADAS</b>
<b>Arquitetura e Urbanismo</b> <b>77 disciplinas</b>	(35) Introdução e Pesquisa ao Projeto de Arquitetura; Projeto de Arquitetura I-A; Topografia I; Conforto Ambiental I; Instalações Hidrossanitárias; Projeto de Arquitetura II – A; Conforto Ambiental II; Sociologia Urbana; Projeto de Arquitetura III – A; Planejamento Urbano e Regional I; Teoria das Estruturas; Conforto Ambiental III; Tecnologia da Construção I; Projeto de Arquitetura IV – A; Planejamento Urbano I – A; Sistemas Estruturais I – A; Tecnologia da Construção II; Estudos Ambientais; Projeto de Arquitetura V – A; Paisagismo I; Tecnologia da Construção III; Planejamento Urbano III – A; Paisagismo II; Sistemas Estruturais III – A; Avaliação Pós-Ocupação – A; Projeto de Arquitetura VII – A; Planejamento Urbano IV – A; Introdução ao Trabalho Final de Graduação; Sistemas Estruturais IV – A; Trabalho Final de Graduação – A; Topografia II; Gestão Ambiental Urbana; Desenho Urbano; Saneamento Urbano e Meio Ambiente; Geoprocessamento.
<b>Ciências Biológicas</b> <b>Bacharelado</b> <b>68 disciplinas</b>	(23) Ecologia I; Educação Ambiental II; Recursos Hídricos; Microrganismos A; Geologia; Tratamento de Resíduos; Ecologia II; Zoologia II – B; Gestão Ambiental; Realidade Brasileira; Ecologia III; Cartografia Ambiental – A; Imunologia I; Genética de Populações e Evolução; Ecologia V; Genética Molecular I; Manejo de Fauna Silvestre; Agroecologia; Meio Ambiente e Comunicação; Planejamento Ambiental Urbano; Valoração Ambiental; Ecologia VI; Planejamento Ambiental e Ecologia da Paisagem A.
<b>Ciências Biológicas</b> <b>Licenciatura</b> <b>59 disciplinas</b>	(17) Ecologia I; Filosofia A; Política Educacional e Organização da Educação Brasileira; Laboratório de Ensino de Ciências Naturais IV; Geologia; Zoologia II; Estágio Curricular II; Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Biologia; Ecologia III, Programas de Saúde I – A; Imunologia I; Genética de Populações e Evolução; Limnologia e Recursos Hídricos; Cartografia Ambiental – A; Agroecologia; Gestão Ambiental; Ecologia de Insetos e Controle Biológico.

Continua na próxima página

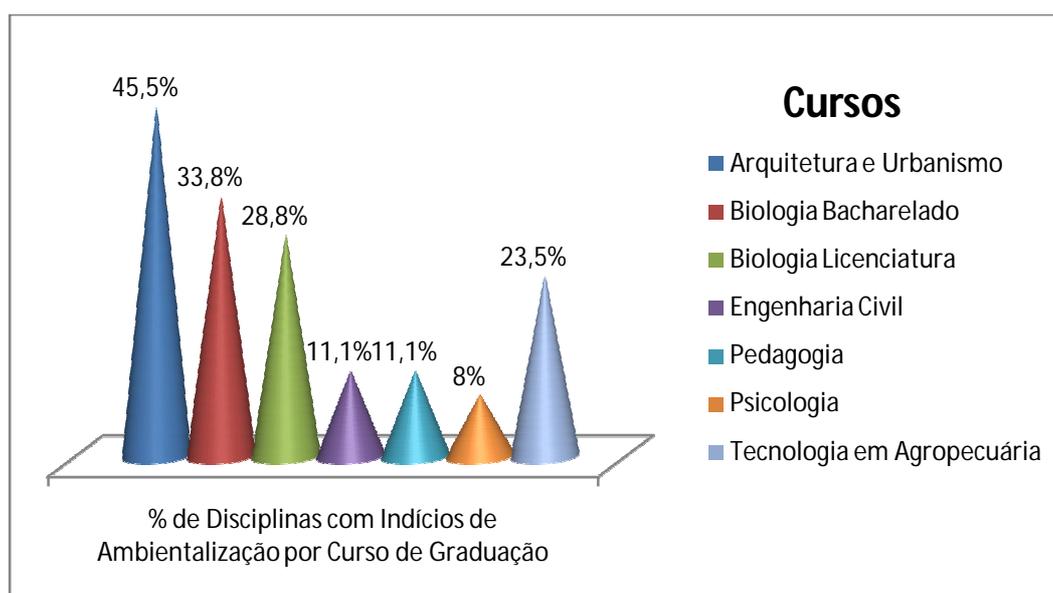
Continuação

<b>Engenharia Civil</b> <b>90 disciplinas</b>	(10) Engenharia Ambiental; Materiais de Construção I; Materiais de Construção II; Engenharia de Segurança; Arquitetura I; Hidrologia; Projeto Interdisciplinar; Saneamento Básico; Sistemas de Energia; Realidade Brasileira.
<b>Pedagogia</b> <b>54 disciplinas</b>	(6) História da Educação I – A; Políticas Públicas e Legislação Educacional; FTM de História e Geografia PED – I; FTM de Ciências Naturais PED – I; FTM de História e Geografia PED – II; FTM de Ciências Naturais PED – II.
<b>Psicologia</b> <b>75 disciplinas</b>	(6) Filosofia; Introdução as Ciências Psicológicas; Métodos de Estudo; Processos Sociais na Contemporaneidade; Intervenções em Organizações do Trabalho; Intervenções Institucionais e Comunitárias.
<b>Tecnologia em Agropecuária</b> <b>51 disciplinas</b>	(12) Introdução à Agropecuária; Economia Rural; Administração e Planejamento Rural; Ecologia Agrícola; Biodinâmica, Manejo e Conservação do Solo; Gestão Ambiental e Ciência do Ambiente; Bovinocultura de Leite; Gerenciamento e Usos de Recursos Hídricos; Desenvolvimento Regional; Aquacultura II – A; Silvicultura; Agroecologia.

Fonte: Autora (2018)

Observando a Figura 8, que traz a porcentagem de disciplinas com indícios de ambientalização, relatadas no quadro supracitado, percebemos que os maiores índices estão nos cursos de Arquitetura e Urbanismos e nas Ciências Biológicas. Salientamos aqui que estes números não têm o objetivo de comparação entre os cursos, e sim de demonstrar a existência de possibilidades de estratégias ambientais que são e que poderão ser melhores trabalhadas daqui por diante.

Figura 8 – Porcentagem de Planos de Ensino com Indícios Ambientalizadores



Fonte: Autora (2018).

Através desses dados, pudemos perceber que os maiores indícios de ambientalização estão presentes nos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Ciências Biológicas<sup>33</sup>. Analisando de forma conjunta, os projetos escolhidos, percebemos que, em muitos planos de ensino, a ambientalização não está explícita, e, em alguns deles, que trazem menções ambientalizadoras, ficaram dúvidas se realmente estas estavam presentes. Essa percepção nos trouxe a reflexão de como é importante o processo de construção dos planos de ensino de forma clara e objetiva, e também, atendendo àquilo que está planejado do PDI da IES, o qual está descrito nos próximos itens.

Um exemplo dessa construção clara é a disciplina de Realidade Brasileira, que está presente na maior parte dos currículos e não possui o mesmo conteúdo programático. Somente no curso de Engenharia Civil é que ela traz em seu currículo o conteúdo de Análise Ecológica, sendo este considerado como indício ambientalizador.

Segundo Kitzmann e Asmus (2012) integrar a dimensão ambiental nos currículos é uma demanda atual, tanto pela crise socioambiental quanto pela necessidade de desenvolver ações de EA, esta, como política pública de educação, como prevista na Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei nº9.795/99).

Neste sentido, ao tratarmos dos conteúdos curriculares dos planos de ensino, identificamos que somente o curso de Engenharia Civil traz a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e o Decreto nº 4281 de 25 de Junho de 2002 que regulamenta a Lei nº 9.795, como conteúdo programático, onde, estão explícitas em 6 disciplinas, das 10 com indícios ambientalizadoros(Engenharia Ambiental, Materiais de Construção I, Engenharia de Segurança, Arquitetura I, Saneamento Básico e Sistemas De Energia).

Já o curso de Tecnologia em Agropecuária cita no conteúdo programático da disciplina de Ecologia Agrícola, a Educação Ambiental e Política Nacional de Educação Ambiental; e na disciplina de Gerenciamento e uso dos Recursos Hídricos, a Política Nacional de Educação Ambiental.

Vale ressaltar que, o curso de Tecnologia em Agropecuária traz em sua metodologia algo extremamente importante quando se trata de Educação Ambiental, que é a Pedagogia da Alternância. Quando tratamos de natureza, a estabilidade e o equilíbrio estão vinculados à

---

<sup>33</sup> Em muitas disciplinas dos cursos de Ciências Biológicas, tanto na licenciatura quanto no bacharelado, por exemplo, não estão expostos esses indicadores, mas sabemos que eles acontecem. A condição de egressa do curso, tanto do Bacharelado, quanto na Licenciatura, me permite, afirmar que os indicadores existem e estão nas disciplinas, eu pude vivenciar essa ambientalização, mas falta clareza em sua descrição. A possibilidade de visualizar essas questões vem com o estudo sobre o assunto, que até então, também, não conhecia.

diversidade. E quando tratamos do espaço rural é importante destacar que o contexto histórico do Brasil contribuiu para a produção de monoculturas e utilização de agrotóxicos, através do “pacote tecnológico” e a Revolução Verde (ASSIS, 2006). E para que o desenvolvimento tenha vistas sustentáveis, o modelo de produção agrícola deve evoluir ao passo que combine elementos alternativos que melhore as práticas convencionais (ALMEIDA, 1997).

Freire (1999) diz que a educação é a esperança pedagógica para a transformação social, ela converte-se em um processo estratégico, com o propósito de formar valores, habilidades e capacidades para orientar uma espécie de transição para a sustentabilidade (LEFF, 2004). Nesse sentido, a Educação do Campo, em conjunto com a Educação Ambiental, tem se mostrado como estratégia para transformar o espaço rural brasileiro, resgatando-o como espaço de produção, mas também de relações socioculturais, e com a natureza (MOLINA; JESUS, 2004), pois ambas propõem uma pedagogia que visa promover educação contextualizada localmente, onde se situam os sujeitos e atores do processo educativo. Além disso, segundo Leff (2004), consideram a realidade ecológica, sociocultural e política local, formando consciências, saberes e responsabilidades que vão sendo construídos a partir da experiência com o meio físico e social, o que permite buscar soluções aos problemas sociais e ambientais locais.

Assim como na Tecnologia em Agropecuária, no curso de Arquitetura e Urbanismo, não há explicitação da legislação, contudo, a Educação Ambiental, juntamente com a consciência ambiental, aparece em disciplinas como: Introdução e Pesquisa ao Projeto de Arquitetura (Educação e Análise Ambiental); Topografia e Topografia II (Consciência Ambiental e sua aplicação na Topografia); Sociologia Urbana (Cidades Sustentáveis/Educação Ambiental); Planejamento Urbano I-A e Planejamento Urbano III- A (Educação e Legislação Ambiental); Projeto de Arquitetura VII-A (Conceitos de Sustentabilidade Ambiental, Social e Econômica, Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável); Introdução ao Trabalho Final de Graduação (Educação e Legislação Ambiental); Trabalho Final de Graduação – A (Educação Ambiental: Atendimento à Legislação Ambiental); Gestão Ambiental Urbana (Educação Ambiental); Desenho Urbano (Educação Ambiental: Meio ambiente) e Saneamento Urbano e Meio Ambiente (Educação Ambiental: Noções de qualidade das águas).

Nos cursos de Ciências Biológicas, também não está explícito nos planos de ensino e conteúdos programáticos a legislação, mas sim, conteúdos que condizem: Licenciatura, disciplina de Política Educacional e Organização da Educação Brasileira, conteúdo Política Nacional de Educação Ambiental e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. No bacharelado, disciplina de Educação Ambiental II, voltada ao conhecimento

dessa educação, contendo a Política Nacional de EA.

Somente o Curso de Ciências Biológicas Bacharelado tem uma disciplina específica de Educação Ambiental. Sua ementa traz os paradigmas de ambiente, desenvolvimento e educação; diálogo de saberes na Educação Ambiental (EA); tendências e paradigmas na EA; compromissos Mundiais da EA; a Política Nacional de EA; a EA em diferentes contextos.

Ao analisar o objetivo dessa disciplina: *contribuir na construção de conhecimentos em Educação Ambiental, através de diversas abordagens e marcos teóricos, visando à qualificação do biólogo para atuação na área*, entende-se a EA como área específica de atuação do profissional de biologia, o que acaba contradizendo com os processos de ambientalização, onde se procura com o conhecimento da EA, um “estilo de vida” e não somente uma área específica de atuação. Nesses pequenos paradigmas identificamos que é preciso que sejam trabalhadas estratégias de ampliar a atuação, buscando a EA como “pano de fundo” de qualquer área de atuação.

Existe uma polêmica entre pesquisadores e docentes do campo da EA em relação à constituição de uma disciplina específica denominada Educação Ambiental, como acontece no projeto de Ciências Biológicas Bacharelado. Segundo Tristão (1997; 2012) ao se constituir como disciplina, a EA não rompe com a lógica hegemônica de construção de conhecimento que resulta, dentre outros, na degradação socioambiental, na fragmentação do conhecimento, além de não ser suficiente para trabalhar a dimensão ambiental.

Outros, afirmam que uma disciplina específica é uma garantia da formação ambiental dos estudantes. Para, Catalão (2011), diante da atual estrutura organizacional das IES, se a EA não se inserir como disciplina é pouco provável que a mesma se torne efetiva na formação de professores diante do currículo como espaço de disputa. Ainda que considere fundamentais as estratégias interdisciplinares nesse campo.

Ao fazer a análise do PPC de Psicologia, pudemos perceber a pouca abordagem das questões ambientais. Existe uma dialética interessante e importante entre a Psicologia Ambiental e a Educação Ambiental, a qual poderia estar presente no contexto geral do currículo, no que tange à transversalidade. Tanto a Educação quanto a Psicologia Ambiental se completam em sua essência, pois o objeto e o objetivo é o Homem e seu bem estar. Estamos enfrentando processos de transformações na sociedade, em busca da sustentabilidade e a Psicologia Ambiental tem um papel importante nesse processo, pois é necessário considerar o lugar do Homem nesse contexto, entendendo como ele assimila, e se apropria dessa nova forma de pensar o sustentável. Por fim, tanto a Psicologia Ambiental quanto a Educação Ambiental apresentam-se considerando o Homem inserido no meio, não como o ser

central, mas sistêmico. Relacionando os problemas ambientais e ecológicos aos sociais, políticos, econômicos e culturais (GUISO; MENANDRO, 2012).

Os demais cursos não apresentam de forma explícita ações efetivas no campo ambiental. Contendo apenas indícios dentro de algumas disciplinas, do posicionamento e conhecimento da EA.

4ª Etapa: análise dos projetos pedagógicos (PPC's) dos cursos. Nesta leitura, buscamos, assim como nos planos de ensino, evidências de práticas ambientais, voltadas à sustentabilidade e à ambientalização. O PPP ou PPC de uma instituição de educação é o instrumento que contém teorias e metodologias que definem relações entre instituição de ensino e comunidade acadêmica. Tem o intuito de explicitar o que, por que, para que, para quem e como se vai fazer. Sua construção requer reflexão, e organização de ações com a participação de todos os envolvidos, entre professores, gestores, colaboradores e até acadêmicos. Ainda, este documento não é definitivo e através do planejamento participativo, busca-se aperfeiçoá-lo de tempos em tempos.

Além disso, há relevância neste documento, pois este leva em consideração a realidade social, cultural e econômica de onde estará inserido, onde a especificidade se torna uma prática reflexiva e emancipatória<sup>34</sup>.

Através da leitura individual dos 7 PPC's, pudemos constatar que na estrutura dos 7 projetos têm um item que discorre sobre o "*Contexto de inserção do Curso na Legislação*" e nesse item, está a Lei nº 9.795/99 regulamentada pelo Decreto nº 4.281/02 que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental. E também a Resolução nº 2 de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Sabemos da obrigatoriedade de algumas legislações e estas refletem, nos PPC's, no Brasil. O que podemos nos questionar sobre essa obrigatoriedade é se essa inserção permeia as práticas ambientais e sua interdisciplinaridade nos cursos. Alguns dos projetos trazem no texto a transversalidade da EA através de projetos e ações integradas do curso com a comunidade, e que estes consideram os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de manifestação da vida, os princípios e os objetivos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental.

Para legitimar as questões ambientais, que estão nas entrelinhas dos projetos dos cursos, a IES URI têm em suas Políticas de Pesquisa, institucionalizada pelo parecer

---

<sup>34</sup>Emancipação: Processo de libertação humana em relação à qualquer tipo de vínculo religioso, político, econômico etc., que impeça sua plena realização. O ideal de emancipação caracteriza movimentos dispares como iluminismo, marxismo, positivismo, etc., e é típico da Modernidade e da sua ideia de progresso (ABBAGNANO, 2015).

nº438.03/CUN/96, o Programa de Pesquisa sobre Sustentabilidade Socioambiental, que compreende o desenvolvimento de projetos de pesquisa interdisciplinares nas linhas de Análise, Planejamento e Gestão Ambiental; Tecnologia, Inovação e Qualidade Ambiental, Educação e Comunicação Ambiental; Urbanismo e mobilidade, Conservação da biodiversidade; Energia; Águas; Resíduos; Produção e Consumo Sustentáveis. Este programa possibilita a inserção da temática ambiental nos demais programas de pesquisa da IES.

No que tange à licenciatura, aqui representados pelos cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia, vale ressaltar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, instituído pela Portaria Normativa nº 38 de 12/12/2007. O propósito desse programa é

[...] fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2007).

Além disso, o programa busca efetivar princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Quanto à formação ambiental, o PIBID estabelece que todo o projeto contemple “questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos” (BRASIL, 2013).

A intencionalidade do PIBID é fomentar a melhoria na formação inicial de professores e através de estudos sobre o programa. Há indicativos de que este tem contribuído para questionamentos e novos olhares aos currículos de licenciatura. Além disso, e como estabelecido, há, de forma tímida ainda, a realização de atividades sustentáveis e socioambientais por parte dos bolsistas, o que possibilita práxis pedagógicas inovadoras e interdisciplinares (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014). É possível, então, dizer que a formação ambiental está presente nos integrantes do PIBID e que o referido programa é mais uma possibilidade de inserção da EA nos cursos de licenciatura.

Por fim, todas as informações contidas nesses documentos, analisados até aqui, indicam que a Educação Ambiental e a sustentabilidade socioambiental necessitam de atenção quanto à inserção na instituição. Pois, apesar de mencionadas nesses documentos, os mesmos carecem de explicações objetivas de como estas estão e serão efetivadas.

Através do conhecimento adquirido desde a escolha do tema da dissertação, e das disciplinas cursadas no decorrer desses 2 anos no mestrado, algo que ficou em evidência foi o currículo. Afinal, para que um curso exista, há um currículo. Se unirmos o currículo à

inserção da sustentabilidade, teremos o processo de ambientalização acontecendo, naturalmente.

Importante destacar o entendimento do contexto do currículo, para que possamos a partir de agora, discutir a inserção da temática, em estudo, nas disciplinas.

Perpassando um pouco da história, tradições norte-americanas e inglesas foram às principais influenciadoras na construção do currículo, do Brasil. Nessas tradições, segundo Silva (2002), a filosofia e a sociedade eram consideradas aspectos importantes na organização dos currículos. Contudo, no desenvolvimento, o perfil técnico passou a ser central, assim o ensino básico e superior passaram valorizar o estudo de conteúdos que atendessem a uma “consciência ambiental” refletida em oportunidades no mercado de trabalho.

Na década de 60, o debate sobre sustentabilidade estava ganhando espaço. Esse espaço adentrou a formação dos discentes, onde a temática socioambiental passou a ser exigida, claro, em função das exigências do mercado de trabalho. Para Leff (2009, p. 202) esse contexto de mercado de trabalho “define vocações e cria interesses profissionais que internalizam a função eficientista, produtivista e utilitarista da racionalidade econômica dominante na formação de capital humano”.

De lá pra cá, como vimos nos capítulos anteriores, leis, decretos e resoluções ambientais foram ganhando notoriedade, e fazendo parte do dia a dia. Na educação, não foi diferente. Em 2012 o MEC estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, reforçando a presença de disciplinas ambientalizadoras nas universidades e por referendar a inclusão da dimensão socioambiental nas IES.

A Educação Ambiental deve estar presente “em todos os níveis de ensino”, como determinam a Política Nacional (BRASIL, 1999), e o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (BRASIL, 2005). Estas, amparam o arcabouço jurídico que sustenta a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA (BRASIL, 2012).

Em termos curriculares, o Artigo 14 dessa Resolução, diz que:

**Art. 14** - A Educação Ambiental nas instituições de ensino, com base nos referenciais apresentados, deve contemplar:

I - **abordagem curricular** que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;

II - **abordagem curricular** integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas;

III - aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual;

IV - incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos pedagógicos e metodológicos que aprimorem a prática discente e docente e a cidadania ambiental;

V - estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012) (Grifo nosso).

Corroborando esse Artigo com Raymundo e colaboradores (2014, p. 202), entendemos o currículo como elemento fundamental para a discussão da sustentabilidade na universidade. Para Alba (1998) o currículo é "uma arena na qual se exerce e desenvolve o poder".

Por fim, citamos Dewey (2010) como um possível currículo ideal no que tange o meio ambiente e sua discussão nas IES, pois, o tema ambiental é oriundo das experiências vivenciadas, e segundo ele, a proposta curricular fundamentada nas experiências comuns da vida dos estudantes é um princípio para direcionar a organização dos conhecimentos, e “[...] quando a educação é concebida em termos de experiência, uma consideração se destaca em relação às demais”. Tudo o que possa ser considerado como matéria de estudo “[...] deve derivar de materiais que, originalmente, pertençam ao escopo da experiência da vida cotidiana (p. 75)”. Neste sentido, Dewey (2010) nos mostra a existência da relevância da capacidade de pensar dos estudantes, pois é a partir disso que se originam valores e atitudes, e aqui, podem-se considerar valores e atitudes frente às questões ambientais.

Se, progressivamente, a ambientalização possa acontecer, haverá formação de capital humano crítico e posicionado, competentemente, no que tange à sustentabilidade socioambiental. Neste sentido, os documentos analisados precisam trazer clareza quanto às questões ambientais, para que as ações ambientais possam ser efetivas.

## **4.2 Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: traçando caminhos futuros visando o presente**

A busca por indícios de ambientalização perpassa os currículos, afinal, os documentos institucionais regem as ações e projeções das IES.

Em 2006 entrou em vigor o Decreto Federal nº5.773/2006, chamado de Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, sendo um instrumento de planejamento e gestão que visa o direcionamento administrativo-financeiro, pedagógico e organizacional da IES, bem como sua identidade.

Este documento deve conter:

- I) Missão, objetivos e metas da instituição;
- II) Projeto pedagógico da instituição;
- III) Cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos;
- IV) Organização didático-pedagógica da instituição;
- V) Perfil do corpo docente;
- VI) Organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos;
- VII) Infraestrutura física e instalações acadêmicas (BRASIL, 2006).

O PDI da URI tem vigência de 2016 a 2020, aprovado sob a Resolução nº 2107/CUN/2015. Nele constam o Perfil Institucional; Gestão Institucional; Organização Acadêmica; Infraestrutura; Aspectos Financeiros e Orçamentários e Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Institucional.

Com relação aos indícios de ambientalização no PDI, observou-se, em uma primeira leitura, um índice satisfatório sobre as questões ambientais. Detalharemos a seguir, itens pertinentes do PDI no que tange os indícios ambientalizadores.

### **4.2.1 Perfil Institucional**

O item Perfil Institucional detalha a história da URI, bem como sua inserção regional, missão, finalidades, objetivos, metas, responsabilidade social, suas políticas e diretrizes pedagógicas.

Logo no início, temos o seguinte parágrafo:

Enquanto Universidade Comunitária de direito privado não estatal, academicamente qualificada, plural, a URI, tendo como referência o futuro que deseja construir, o tipo de formação que deve oferecer, defende os seguintes princípios: ética, corresponsabilidade, qualificação institucional, inovação, desenvolvimento regional, **vida e ambiente**, gestão democrática, **sustentabilidade**, internacionalização (PDI, 2015, p. 11). (grifo nosso)

Entendendo que, a universidade sendo comunitária e permeando o desenvolvimento regional, prima por princípios relacionados à vida, ambiente e sustentabilidade, procurando o enfrentamento e resolução dos dilemas socioambientais.

Quanto à **Missão** da URI, está ancorada nos mesmos princípios supracitados, buscando através deles “formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de construir conhecimento, promover cultura, intercambio [...]” (PDI, 2015, p. 15).

Quanto aos **Objetivos e Metas**, a URI busca o “comprometimento com a região, com o país e com a universalidade, preservando a vida, consequência de uma postura que defende o desenvolvimento regional sustentável e a integração com a sociedade” (PDI, 2015, p. 17).

No que tange à **Formação** contínua e permanente de profissionais qualificados, para atuarem na sociedade, estabelece-se as seguintes metas, com indícios ambientais:

- **Item 1.3:** Qualificação de pessoal e desenvolvimento humano
- **Subitem 1.3.9:** Formação continuada de recursos humanos da URI (docentes e técnicos administrativos) em Educação Ambiental.
- **Item 1.4:** Criação de programas de pós-graduação
- **Subitem 1.4.1:** Mestrado em Saúde, Mestrado em Biociências; Doutorado em Ecologia.
- **Item 1.11:** Qualificação da Educação Ambiental ofertada nos cursos de graduação.
  - **Subitem 1.11.1:** Atualização dos PPC's, incluindo a dimensão ambiental como tema interdisciplinar e transversal, além dos conteúdos e disciplinares atualmente existentes, atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental.
  - **Subitem 1.11.2:** Inclusão de atividades complementares em Educação Ambiental, nos PPC's de todos os cursos de graduação (PDI, 2015, p. 18, 19, 20).

A **Pesquisa** tem o intuito de promover produção de conhecimento, na perspectiva de estendê-lo à sociedade. Quanto às questões ambientais, temos o seguinte item:

- **Item 2.6:** Estímulo à ampliação das pesquisas sobre Educação e Sustentabilidade socioambiental na URI.
- **Subitem 2.6.1:** Inclusão de novas linhas de pesquisa sobre sustentabilidade socioambiental junto ao Programa REDES, atendendo ao estabelecido na Resolução no 2097/CUN/2015.
- **Subitem 2.6.2:** Estímulo à realização de pesquisas interdisciplinares sobre sustentabilidade socioambiental.
- **Subitem 2.6.3:** Inclusão da sustentabilidade socioambiental como linha de pesquisa nos projetos dos cursos de graduação (PDI, 2015, p. 22, 23).

A **Gestão** procura instaurar práticas de planejamento e gestão institucional corresponsáveis, inovadoras e criativas, adequadas a universidade e a comunidade. As questões ambientais, aqui, se dão por seguinte:

- **Item 5.8:** Aprimoramento dos processos de gestão da universidade, orientados pelos objetivos e princípios da sustentabilidade socioambiental.
- **Subitem 5.8.1:** Consolidação dos Comitês de sustentabilidade socioambiental nos Câmpus da URI, atendendo ao estabelecido na Resolução no 2097/CUN/2015.
- **Subitem 5.8.2:** Conclusão do processo de licenciamento ambiental dos Câmpus Universitários.
- **Subitem 5.8.3:** Melhoria dos processos de coleta e tratamento resíduos sólidos e efluentes nos Câmpus Universitários.
- **Subitem 5.8.4:** Melhoria e ampliação das campanhas para o uso racional da água e de energia elétrica.
- **Subitem 5.8.5:** Manutenção e ampliação dos estudos sobre emissões atmosféricas e gestão para todos os Câmpus.
- **Subitem 5.8.6:** Elaboração do Plano Ambiental para os Câmpus Universitários (PDI, 2015, p.28).

Quanto à **Responsabilidade Social**, a URI permeia dos mesmos princípios, principalmente a sua consolidação voltada “[...] à participação social, contribuindo cooperativamente para a construção de uma **consciência ecológica**, histórica e cultural, bem como para o equilíbrio e desenvolvimento da sociedade, **com qualidade ambiental** e qualidade de vida” (PDI, 2015, p. 35). (Grifo nosso).

#### 4.2.2 Organização Acadêmica

Este item do PDI traz uma contextualização do perfil do egresso, seleção de conteúdos nos projetos pedagógicos, metodologias, avaliações, práticas pedagógicas inovadoras, estágio, atividades complementares, e as políticas que permeiam o funcionamento discente.

Quanto às políticas, estas então divididas em:

- **Subitem 3.1.7** Políticas de Sustentabilidade Socioambiental
- **Subitem 3.1.8** Políticas de Educação Inclusiva
- **Subitem 3.1.9** Políticas de Acessibilidade.

Dando ênfase nos indícios ambientais, relatamos as Políticas de Sustentabilidade Socioambiental. Assim descreve-se:

A Política de Sustentabilidade Socioambiental na URI, aprovada pela Resolução no 2097/CUN/2015 tem por **missão contribuir no processo de ambientalização da Universidade**, visando incorporar a dimensão ambiental no ensino, na pesquisa e na extensão, bem como na gestão dos Câmpus.

São **objetivos** da Política de Sustentabilidade Socioambiental (PDI, 2015, p. 62):

- I – desencadear processos de gestão ambiental compartilhada e integrada dos Câmpus Universitários, por meio da adoção de tecnologias ambientalmente adequadas, compras ecoeficientes, construção e adequação de infraestruturas e de mobilidades sustentáveis, colaborando para a conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;
- II – fortalecer a formação socioambiental da comunidade universitária, capacitando discentes, docentes, gestores e técnicos administrativos para que, na condução de seus trabalhos, a sustentabilidade faça parte das práticas cotidianas;
- III – propor nos Projetos Pedagógicos e em disciplinas de graduação e pós-graduação, como eixo transversal, conteúdos e princípios socioambientais;
- IV – fomentar projetos e ações de comunicação e educação ambiental, estimulando as comunidades, interna e externa à URI, à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais;
- V – fomentar projetos de pesquisa e de extensão multidisciplinares em educação ambiental, gestão ambiental e responsabilidade socioambiental.

Os **princípios** que orientam essa política são embasados nos princípios da PNEA (PDI, 2015, p. 63):

- I – enfoque humanista, sistêmico, democrático e participativo;
- II – visão integrada, multidimensional da área ambiental, incluindo a dimensão ecológica, política, social, econômica, psicológica, dentre outras, na relação entre sociedade, natureza, cultura, ciência e tecnologia;
- III – pluralismo de ideias, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV – vinculação entre ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V – continuidade, permanência, monitoramento e avaliação crítica;
- VI – abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VII – o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e ambiente onde vivem.

Na constituição da Política de Sustentabilidade Ambiental, o **amparo legal** se dá pelos seguintes instrumentos (PDI, 2015, p. 63):

- I – Constituição Federal de 1988, Artigo 225.  
 II – Política Nacional do Meio Ambiente – PNMA – Lei nº 6.938/81  
 III – Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA – Lei nº 9.795/99  
 IV – Política Nacional de Resíduos Sólidos – PNRS – Lei nº 12.305/10  
 V – Política Nacional de Recursos Hídricos – PNRH – Lei nº 9.433/97  
 VI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA – Resolução nº 2/12  
 VII – Plano Nacional de Educação – PNE – 2011-2020  
 VIII – Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – URI  
 IX – Projeto Pedagógico Institucional – PPI – URI  
 X – Plano de Gestão 2015-2019 – Resolução no 2011/14

Quanto à oferta de cursos e de programas voltados às relações socioambientais, temos algumas ofertas no PDI vigente, conforme quadro 4.

Quadro 4 – Oferta de Cursos e Programas com vistas à ambientalização

<b>OFERTAS DE CURSOS E PROGRAMAS NO PDI 2016-2020</b>		
<b>Pós-Graduação</b>	<b>Extensão</b>	<b>Pesquisa</b>
<i>Latu sensu</i>	<i>Meio ambiente</i>	<b><u>Rede de Estudo em Desenvolvimento Sustentável.</u></b>
Especialização em Química Ambiental	<b><u>Programa de Extensão em Ciências Ambientais</u></b> <i>Objetivos:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Elaborar e implementar projetos que visem o diagnóstico e o licenciamento ambiental, planos diretores, estatuto da cidade, de modo a auxiliar no planejamento e gestão ambiental regional.</li> <li>· Desenvolver e transferir tecnologias relacionadas às áreas do programa.</li> <li>· Contribuir na educação continuada de professores.</li> <li>· Promover, em parceria com entidades públicas e particulares, projetos de planejamento, gestão e educação ambiental.</li> </ul>	<b><u>Programa de Pesquisa sobre Sustentabilidade socioambiental</u></b> Compreende o desenvolvimento de projetos de pesquisa interdisciplinares nas seguintes linhas: <ul style="list-style-type: none"> <li>· Análise, Planejamento e Gestão Ambiental.</li> <li>· Tecnologia, Inovação e Qualidade Ambiental.</li> <li>· Educação e Comunicação Ambiental.</li> <li>· Urbanismo e mobilidade,</li> <li>· Conservação da biodiversidade.</li> <li>· Energia.</li> <li>· Águas.</li> <li>· Resíduos.</li> <li>· Produção e Consumo Sustentáveis.</li> </ul>
Especialização em Licenciamento Ambiental		
Especialização em Conservação e Gestão de Recursos Hídricos		
Especialização em Conservação da Biodiversidade		
Especialização em Ciências da Natureza		
Especialização em Gestão da Energia		
MBA em Gestão Ambiental		
Especialização em Conforto Ambiental e Edificações		
<i>Stricto sensu</i>		
Mestrado em Saúde		
Mestrado em Biociências		
Doutorado em Ecologia		
Mestrado em Ciências Agrárias		

Fonte: AUTORA (2018) Adaptado de PDI (2015).

Entre graduação, pós-graduação e programas de extensão e pesquisa, permeiam cursos de diversas áreas do conhecimento que trazem propostas ambientais. Não elencamos a graduação, no quadro, pelo fato de termos estudado apenas 7 cursos no momento. Entendemos que os demais cursos podem trazer propostas ambientais, mas para isso, precisaríamos ter estudado seus PPC's.

Com relação aos indícios de ambientalização nos documentos institucionais, no caso aqui, o PDI observamos a expressiva preocupação com as questões socioambientais.

Quando analisado o PDI diante das 11 dimensões do diagnóstico de ambientalização e sustentabilidade, proposto pela RASES (Anexo 2) pudemos concluir que este documento está presente em aproximadamente 90% das dimensões, o que o torna um documento importante frente às estratégias de ambientalização na IES URI.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A LINHA TÊNUE DA EDUCAÇÃO E DA AMBIENTALIZAÇÃO

*Em 1º de agosto de 2018 a humanidade entrou no “cheque – especial” do ambiente. Em sete meses consumimos mais recursos naturais do que o planeta consegue renovar no período de um ano (ZERO-HORA, 04 E 05/08/2018).*

No Banco do Planeta Terra, estamos no cheque-especial! Ao folhar o jornal produzido no estado do Rio Grande do sul, Zero-Hora, na noite do dia 04 de agosto do respectivo ano, antes das páginas dessa dissertação, deparei-me com a seguinte manchete: “*Por que estamos em dívida com a natureza*”. Ao ler as primeiras palavras, resolvi utilizar-me delas para abrir este capítulo de considerações. Ao refleti-las, percebi um significado diferente para esta dissertação. Até então, não conseguia mensurar a importância deste trabalho, que vai muito além do título de mestra, que este me proporcionará. Mas ao ler a notícia, entendi que precisamos mudar nossos paradigmas. E é através da educação que podemos chegar a um novo estágio de percepção ambiental, o qual deve estar embasado no entendimento de que precisamos estar em sintonia com a natureza.

Capra (2002) escreveu que as atividades econômicas desenvolvidas prejudicam a biosfera e a vida humana de tal modo que, em pouco tempo, os danos poderão se tornar irreversíveis. Esse tempo chegou, e vivenciamos a negligência humana para com as questões ambientais.

Quando falamos em “dívida com o planeta”, seja esta por meio da produtividade, uso dos recursos naturais de forma demasiada, e também, da racionalidade do Homem, vista à obtenção do poder, do “ser mais por ter mais” não é somente culpa do capitalismo<sup>35</sup> que nos referimos. Rekacewicz (2000) descreve que o socialismo real, vivido pela URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – ao tentar atingir alto grau de produtividade industrial para o abastecimento das “necessidades” da população se deparou com um parque industrial

---

<sup>35</sup> Sistema econômico baseado na legitimidade dos bens privados e na irrestrita liberdade de comércio e indústria, com o principal objetivo de adquirir lucro

decadente, obsoleto e altamente poluidor, possuindo um dos maiores potenciais de deterioração de ecossistemas do mundo.

Desde que o Homem melhorou a técnica e passou a utilizar a tecnologia, é espantoso o conhecimento que esta espécie detém fazendo-o capaz de chegar à lua. Conhecimento! Através dele obteve o fogo, criou a roda e a melhorou, descobriu elementos químicos oriundos da natureza, fez o carro, o avião e conquistou o espaço. Descreveu a Tabela Periódica, criou Leis e Teorias, vacinas, remédios, perfumes. Telefones e a internet, que nos unem ao outro lado do mundo em segundos, mas que nos distancia, muitas vezes, do olhar, do sentir, do sensibilizar-se com o desmatamento das florestas ou com a poluição das águas, por exemplo. Descobriu que grafite e diamante são elementos iguais de arranjos moleculares diferentes, e que a espécie *Homo*, é feita do mesmo elemento, o carbono.

Conhecimento! Antes, escrito pelas professoras sem graduação, em quadros de pedra. Hoje, o quadro é Touch (tocar), e traz imagens ao vivo, de qualquer lugar do Planeta Terra, ou de outros planetas. Por vezes, nem professor tem na sala de aula, mas tem aula. O caderno, feito da madeira da árvore, ainda não existia. Hoje, já é High Tech (alta tecnologia). É audaciosa a habilidade do Homem. Não bastasse usufruir dos recursos hídricos do seu planeta, está em busca da essência da vida, em outros.

Muito se fez, antigamente, pelo ambiente. Nossos avós foram mais sustentáveis que nós! Antes, o saco do mercado era de papel, hoje a sacola é de plástico, que mata vidas nos oceanos. A garrafa era vidro, trocava-se, hoje, é pet que circula o mundo nas águas oceânicas. As roupas perpassavam gerações, de primo a irmão, e todos eram felizes. Hoje, não passa o ano, porque na próxima estação, a moda é outra. O telefone era o telégrafo falante, hoje, é um computador nas mãos, você manda mensagens, tira fotos, paga conta, compra e vende, discute sobre política e futebol. O que menos se usa é a função de telefone mesmo, de falar com outro através da ligação. Pois essa foi substituída pela vídeo-chamada.

Da Revolução Industrial à Revolução Verde. Da abundância de recursos naturais, à falta deles. Do amor ao materialismo. Do compartilhar ao poder. Do ter ao ser.

Mészáros (2015), diz:

A difícil questão para nós é: quanto tempo pode a perversa normalidade de uma ordem socioeconômica e política antagônica, com a sua irreprimível tendência de afirmação global de seu domínio, manter sua dominação sem destruir a própria humanidade? Esse é o tamanho da montanha que devemos escalar e conquistar (s/p).

A montanha de devemos escalar hoje é a do lixo produzido. E a que devemos conquistar para que se acabe com a ameaça da sobrevivência da humanidade, é a montanha da sensibilização ambiental. Os problemas ambientais estão no palco central, e as questões ambientais não são mais isoladas. O desafio é constituir gerações que visem à compreensão clara e seu papel transformador frente à sustentabilidade.

Partindo dessa compreensão, e através dos diversos estudos em rede, graças à tecnologia supracitada, as Instituições de Educação Superior vêm assumindo um significativo posicionamento na integração da Educação Ambiental para formação dos sujeitos, contribuindo com o fortalecimento de responsabilidades e dos valores socioambientais, através das Redes de Ambientalização. Como visto, as IES são espaços que trabalham em conjunto, professores, alunos, coordenadores, currículos. São estas, através da elaboração de documentos aplicáveis, que podem inovar as atitudes e estratégias que sensibilizem a formação dos sujeitos, que forneçam caminhos ambientais e que gerem profissionais sustentáveis.

Retomando nosso problema de pesquisa: *a URI está se posicionando frente às questões ambientais, através da inserção da temática ambiental em seus cursos de graduação (PPC) e plano de desenvolvimento institucional (PDI) a partir do que preconizam as Políticas de Educação Ambiental para o Ensino Superior, deixando evidentes indícios de ambientalização?* Podemos responder que sim, a URI se posiciona frente às políticas de Educação Ambiental, deixando evidentes indícios de ambientalização. Mas, a passos lentos e burocráticos. Lentos e burocráticos, pois, percebemos que existe muita ambientalização nos documentos, principalmente no PDI, plano que é base para os demais, na IES. Além, claro, dos Planos de Ensino, os quais, alguns, trazem a ambientalização. Contudo, é nesse documento que percebemos os “passos lentos”, pois as questões ambientais, por vezes, estão mascaradas em algumas disciplinas, e na maioria dos cursos, estão somente nas legislações obrigatórias do projeto do curso. Neste sentido, precisamos oportunizar aos gestores da IES trabalhos como esse, que possibilitam identificar as ações ambientais nos documentos, tornando-se um passo importante para continuar e investir ainda mais em atitudes sustentáveis, fazendo com que a IES siga pelo caminho socioambiental, e adiante, fazendo dele o principal.

É importante destacar que esta pesquisa é inédita na instituição. Além disso, orientanda e orientadora são aspirantes nesse processo, o que fez com que alguns caminhos fossem trilhados de forma diferente do proposto no projeto dessa dissertação. Mas, importante salientar também, que o plano inicial apenas foi reduzido em números de análises de projetos

dos cursos. Acreditamos assim, que pudemos qualificar a pesquisa, o que nos fez perceber que podemos dar continuidade ao tema, pois alcançamos os objetivos delineados.

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos 7 cursos mostrou que as dimensões socioambientais, por vezes, estão dissociadas dos conteúdos de tal forma que fica difícil de saber como são trabalhadas. Conteúdo que, em algumas disciplinas, estão explícitos, resultando no entendimento que ocorrem de forma a induzir o processo de ambientalização. O ideal, para que uma disciplina seja ambientalmente orientada, sendo um dos objetivos da ambientalização curricular, é que a escrita deixe clara a dimensão socioambiental em seu plano de ensino, isto é, que esteja presente na ementa, objetivos e conteúdo programático (CARVALHO; AMARO; FRANKENBERG, 2012).

Trazendo para a discussão o Curso de Ciências Biológicas, o qual, por vezes associamos a um curso ambientalmente orientado, devido a estar ligado totalmente à questão ambiental, no caso URI, este só dialoga, explicitamente, com uma disciplina específica de Educação Ambiental, e somente na modalidade bacharelado. Algumas outras indicam, de forma mascarada, indícios ambientais.

Já o curso de Arquitetura e Urbanismo, destaca-se pela maior porcentagem de disciplinas com indícios ambientalizadores.

Ao curso de Tecnologia em Agropecuária, a conclusão que temos é que mesmo não mencionando alguns léxicos que indicam a ambientalização, ele torna muito capaz a existência desse processo para os alunos e também, onde esses irão trabalhar, devido ao fato de estarem pensando o meio ambiente como sustento familiar. Observamos como uma questão de gestão ambiental, onde podem planejar, aplicar e gestar as propriedades com vistas ambientais a fim de entender o local como produtivo, cuidando para que nunca acabe e que se preserve produtivo.

O curso de Engenharia Civil, mesmo sendo o único que cita a legislação específica de Educação Ambiental, no plano de ensino de algumas disciplinas, não deixa claro como isso é realizado. Sabemos das diversas possibilidades, contudo, como não foi o foco desse projeto, entendemos que seria necessária uma análise *in loco*, assim como dos demais cursos. Isto é, entrevistar professores e alunos, para entender como de fato, é trabalhado a EA nessas disciplinas.

Partindo para o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016-2020), este deixa muito claro e explícito a EA e as dimensões socioambientais. Mesmo não tendo um objetivo específico e estratégico para as questões ambientais, no decorrer da sua escrita fica claro o compromisso com o meio ambiente. Este compromisso encontra-se nas metas, nos trabalhos

de extensão e pesquisa, na gestão, e na responsabilidade social, onde diz que os princípios permeiam “[...] à participação social, contribuindo cooperativamente para a construção de uma consciência ecológica, histórica e cultural, bem como para o equilíbrio e desenvolvimento da sociedade, com qualidade ambiental e qualidade de vida” (PDI, 2015, p. 35), além do compromisso cultural e econômico, indicando a busca constante de uma nova educação para uma sociedade mais justa e igualitária.

Há muitos passos a serem caminhados para que a universidade avance nas questões de sustentabilidade socioambiental, sendo que há muitas estratégias nas entrelinhas dos PPC’s e muitas nas linhas do PDI. Entendemos então, que, havendo essas possibilidades descritas nos documentos, pode-se melhorar a efetividade das ações, além das publicações das suas ocorrências, envolvendo e concretizando com público interno e externo da comunidade universitária as ações socioambientais. Nesta pesquisa, não estudamos, por exemplo, o documento chamado de Balanço Social, contudo, tivemos acesso a ele. Neste, há a descrição de múltiplas ações com vieses ambientais, e de diversos cursos de graduação, incluindo aqueles estudados nessa dissertação. Relatamos isso, pois percebemos que este documento, rico em ambientalização, por vezes não é disseminado como poderia ser. Por vezes, pesquisas relatadas nele, são desconhecidas na própria academia. Além disso, são pesquisas que perpassam os anos de validade de PPC’s, o que poderia ser pensado como um caminho de internalizar a ambientalização, isto é, descrevê-las nos projetos como pesquisas contínuas, mesmo sabendo que estas passam por avaliações e aprovações, na IES.

Corroboramos com Kitzmann (2007) que diz que para um curso de graduação seja capaz de formar profissionais aptos a acompanhar as novas demandas socioambientais, é imprescindível que o currículo esteja ambientalizado. Que as questões ambientais estejam postas não só durante toda a formação inicial do futuro docente, mas desde a fomentação dos documentos institucionais que legitimam a identidade do curso, como é o caso dos Projetos Pedagógicos, ementas e organização das disciplinas ofertadas.

Vivencio URI desde 2006, e sei que de lá para cá as questões ambientais, por mais ingênuas e pequenas que sejam, fazem grande diferença, quando postas no todo. Desde adesivos nos banheiros de *desligue a luz ao sair, o meio ambiente agradece*, à coleta de remédios, destinados aos locais certos e não jogados ao meio ambiente. Da captação da água da chuva em alguns prédios, ao projeto de *Trilhas Interpretativas: uma prática para a Educação Ambiental*, que tive o prazer de ser bolsista durante um ano, e que nos rendeu o prêmio de melhor trabalho de extensão na área ambiental (por duas vezes!) e que move a comunidade municipal a entender o porquê é importante conhecer para preservar.

Todas essas pequenas ações fazem muita diferença, pois o desenvolvimento de uma sociedade sustentável o qual possibilite mudanças sociais precisa permear nas questões ambientais. Um currículo ambientalizado, uma IES com gestão ambientalizada, que promovam práticas voltadas à conservação de recursos, à redução de resíduos, às práticas interdisciplinares, ao desenvolvimento pessoal, desde o pessoal da limpeza ao docente, torna a Educação Ambiental uma verdadeira práxis pedagógica.

Por fim, acreditamos e concluímos através dessa pesquisa, que muito se faz na IES no que tange a ambientalização. O que se pode levar deste trabalho é melhorara forma como estes documentos são pensados, refletidos e escritos, garantindo a ambientalização curricular. Chegamos a um patamar educacional e ambiental que não podemos associar as questões ambientais somente aos cursos ambientais, como as Ciências Biológicas, no caso URI. Essas questões perpassam a base comum dos cursos, precisam estar em todos eles, mesmo que se comece com o pano de fundo, mas que elas estejam lá, e em que algum momento, o acadêmico tenha a oportunidade de vivenciá-lo no seu curso, independente da sua formação final.

Cabe, através dessa pesquisa, a possibilidade de sugerirmos algumas ações que possam estar sendo pensadas para as próximas reflexões e reelaborações de PPC's e documentos pertinentes. Pensar na reflexão ambiental, e associar esta em disciplinas ambientalizadas, desde sua metodologia até as suas referências bibliográficas. Buscar na legislação, bem como nas ações ambientais vivenciadas na comunidade acadêmica e na comunidade social, caminhos que levem os envolvidos a sensibilizar-se ambientalmente, buscando o sentido de pertencimento e de cuidado para com tudo aquilo que o meio ambiente oferece. Assim entendendo que somos parte deste ambiente, e que se ele estiver "doente", adoecemos também.

Além disso, devemos buscar na Educação Ambiental a emancipação, a justiça, a qualidade de vida. Entendendo que a EA, antes de tudo, é uma educação, e deve ser compreendida como um processo de mudanças sociais, comprometendo-se a crítica e reflexão diante das questões como, por exemplo, de crise ambiental. É através dessa educação que podemos reconhecer nossas atitudes e modificar nossos valores. Além disso, a possibilidade da reflexão diante a EA proporciona mudanças individuais, coletivas, locais, globais, econômicas e culturais. Sendo na licenciatura ou no bacharelado ou qualquer curso, a Educação Ambiental não pode ser reduzida a uma disciplina, porque não possui especificidade; ela deve ser uma prática inovadora, compreensiva, histórica e participativa,

devendo ser assumida como responsabilidade social, considerando contextos socioeconômicos, políticos e culturais.

Desenvolvendo uma educação cidadã e responsável para com as tomadas de decisões transformadoras, na busca pela construção de um futuro sustentável, saudável e socialmente justo, é o que procuramos numa IES. E se ela for ambientalizada teremos certeza de que formaremos profissionais capacitados, ambientalizados e empáticos para com o meio ambiente.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fortes, 2015.

ACIOLI, S. Redes sociais e teoria social: revendo os fundamentos do conceito. **Informação e Informação**, Londrina, v. 12, n. esp., 2007.

ALBA, A. **Curriculum**: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires, BA: Miño y Dávila editores S.R.L., 1998.

ALBA, D **La evaluación de la contribución de la universidad a la sostenibilidad ambiental. Una aplicación a las universidades españolas**. Tese de Doutorado do Programa de Doctorado Interuniversitario de Educación Ambiental. Universidad Autonoma de Madrid, 2016.

ALMEIDA, J. Da ideologia do progresso à idéia de desenvolvimento (rural) sustentável. In: ALMEIDA, J.; NAVARRO, Z. **Reconstruindo a agricultura**: ideia e ideais na perspectivas de um desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

AMARAL, V. Rede Brasileira de Educação Ambiental: 10 anos construindo relações cidadãs para uma sociedade sustentável. **Educação ambiental em ação**. Número 3, ano I. Dezembro/2002-Fevereiro, 2003.

ARIUSA – **Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente**. Disponível em: <<http://www.ariusa.net>>. Acessado em 06/11/2017.

ASSIS, R. L. Desenvolvimento rural sustentável no Brasil: perspectivas a partir da integração de ações públicas e privadas com base na agroecologia. **Econ. Apl.**, Ribeirão Preto, v.10, nº 1, jan./mar. 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, I. M. S.; PEREIRA, S. R. A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil. **Rev. Ciênc. Méd.**, Campinas, 14(6): 537-541, nov./dez., 2005.

BENSAID, D. **Marx, o intempestivo**: grandezas e misérias de uma aventura crítica. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

BOFF, L. **Sustentabilidade**. O que é – O que não é. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOLEA, Y. et al. Ambientalización Curricular de los Estudios de Informática Industrial: La experiencia em la UPC. **Anais de la Jornada de enseñanza universitaria de informática: Robótica e Informática Industrial**. Alicante, Espanha: Editora da Universidade de Alicante, 2004. p. 443-451.

BONIL, J; CALAFELL G.; MARQUEZ, C., PUJOL, R.M. La integración del paradigma de la complejidad a la formación científica como vía de acceso a la ambientalización curricular: las preguntas mediadoras y el diálogo disciplinar. In GELLI, Anna et al (Coord.). **Acciones de intervención y balance final del proyectode ambientalización curricular de los estudios superiores**. Edita: Universidad de Girona-red ACES. 2005, p. 187-208.

BONIL, J; CALAFELL, G. Algunas condiciones para favorecer la presencia de la educación ambiental em las actividades de transferencia de conocimiento, In: LEME, Patricia C.S et al (Org.). **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidadedenas universidades**. Madrid: Gráfica Alhambra, 2012, p. 59-64.

BORGES, J. A. S. **Sustentabilidade e Acessibilidade**: educação ambiental, inclusão e direitos da pessoa com deficiência – práticas, aproximações teóricas, caminhos e perspectivas!. OAB: Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm)>. Acessado em 07/09/2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acessado em 18/10/2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm#art92](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92)>. Acessado em 28/02/2017.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Lei nº 9.795/1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm)>. Acessado em: 10/05/2017.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 2005. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/pronea3.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/pronea3.pdf)>. Acessado em 14/09/2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.773/2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequências no sistema federal de ensino. 2006. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acessado em 14/09/2018.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior**: elementos para políticas públicas Série Documentos Técnicos, nº 12. Brasília (DF): MMA, 2007. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/dt\\_12.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/dt_12.pdf)>. Acessado em 10/09/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38 de 12/12/2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf)>. Acessado em: 10/09/2018.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil**: 1997-2007. Brasília (DF): MMA, 2008. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_publicacao/20\\_publicacao04062009105709.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_publicacao/20_publicacao04062009105709.pdf)>. Acessado em 10/09/2018.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 15 de Junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <[https://sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/resolucao\\_cne\\_cp\\_no\\_02\\_2012\\_estabelece\\_as\\_diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_ambiental.pdf](https://sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/resolucao_cne_cp_no_02_2012_estabelece_as_diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_ambiental.pdf)>. Acessado em 28/02/2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)>. Acessado em 10/09/2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da educação superior**: 2011 – resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf)>. Acessado em 10/09/2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo 2016**. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206)>. Acessado em 15/07/2018.

CANAN, S. R. **Influência dos Organismos Internacionais nas Políticas Educacionais: só há intervenção quando há consentimento?** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

CANEPA, C. Educação Ambiental: ferramenta para a criação de uma nova consciência planetária. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**.N. 48., 2004.

CAPRA, F. **As conexões ocultas**. Ciência para uma vida sustentável. Editora Pensamento Cultrix: São Paulo, 2002.

CARSON, R. **Primavera Silenciosa**. 1ª ed brasileira. São Paulo: Gaia, 2010.

CARVALHO, I. C. M; AMARO, I.; FRANKENBERG, C. L. C. Ambientalização Curricular e Pesquisas Ambientalmente Orientadas na PUCRS: um levantamento preliminar. In: LEME, Patrícia Cristina Leme; PAVESI, Alessandra; ALBA, David; GONZALÉZ, M. José Díaz (Coord.). **Visões e Experiências Ibero-Americanas de Sustentabilidade nas Universidades**. Granada, ES: Gráficas Alhambra, 2012.

CARVALHO, I. C. M.; SILVA, R. S. Ambientalização do Ensino Superior e experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. In.: RUSCHEINSKY, A.; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; LEME, P. C. S.; RANIERI, V. E. L.; DELITTI, W. B. C. **Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades**. EESC/USP, 2014.

CASTANHO, D. A gestão da responsabilidade social em instituições de ensino. In.: COLOMBO, S. S. & CARDIM, P. (Org). **Nos bastidores da educação brasileira**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CATALÃO, V. M. L. A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade. **Revista do Terceiro Incluído: transdisciplinaridade e educação ambiental**. v.1, n 2, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/17240>>. Acessado em 10/09/2018.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CIFCA. Panorama de los Estudios Superiores Medio ambientales en América Latina. In: **La Formación Ambiental en América Latina**. Cuadernos del CIFCA No. 8. Madrid: Centro Internacional de Formación em Ciências Ambientales. p. 55-139. 1978.

DA SILVA, C. A.; FIALHO, J.; SARAGOÇA, J. Análise de Redes Sociais e Sociologia da Ação. Pressupostos teórico-metodológicos Social network. **Revista Angolana de Sociologia**, 2013, p. 91-106.

DAL MAGRO, C. B.; RAUSCH, R.B. Plano de Desenvolvimento Institucional de Universidades Federais Brasileiras. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.13, no.3, p.427-454, Jul-Ago-Set, 2012.

**DECLARAÇÃO DE UBUNTU**, 2002. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/>>. Acessado em 15/07/2018.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. [Texto originalmente publicado em 1938].

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

FERNANDES, R. C. **Privado porém público: o terceiro setor da América Latina**, 2 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Gabriela/Downloads/4424-12914-1-PB.pdf>. Acessado em 19/10/2017.

FERREIRA, F.; BOMFIN, Z. A. C. Sustentabilidade ambiental: visão antropocêntrica ou biocêntrica?. **Ambientalmente sustentável**, (I), 9-10. janeiro-dezembro. vol. I, núm. 9-10, páginas 37-51, 2010.

FOSTER, J. B.; CLARK, B. Imperialismo ecológico: a maldição do capitalismo. **Socialist**. 2004 Brasil 2. indd 225. Disponível em: <[http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/social/2004pt/10\\_foster.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/social/2004pt/10_foster.pdf)>. Acessado em: 23/08/2017.

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Tradução de Maria Tereza Machado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FRANTZ, W.; SILVA, E. W. **As funções sociais da universidade**: o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Unijuí, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, R. C. M; NUNES, L. S.; NÉLSIS, C. M. A crítica marxista ao desenvolvimento (in)sustentável. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 41-51, jan./jun. 2012.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. /Gatti, B. A.; André, M. E. D. A; Gimenes, N. A. S.; Ferragut, L. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>. Acessado em 10/09/2018.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acessado em 19/10/2017.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Out./Dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acessado em 02/03/2017.

GELI, A. M. Introducción: Universidad, Sostenibilidad y Ambientalización Curricular. In: ARBAT, E.;GELI, A. M. (Editoras). **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**. Girona: Universitat de Girona y Red de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. p. 11-14. 2002.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, L.; BURDA, T. **A ambientalização da gestão de instituições de Ensino Superior: o caso da Universidade Federal do Paraná.** Trabalho de conclusão de curso. Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Paraná. 2015.

GONZÁLES MUÑOZ, M. C. Principales tendencias y modelos de la educación ambiental em el sistema escolar. **Revista ibero-americana de educación**, n. 11, p. 13-74, 1996.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. J. G; MEIRA-CARTEA, P. Á.; MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ. **Sustentabilidad y Universidad: retos, ritos y posibles rutas.** In: Revista de la Educación Superior. Vol. XLIV, n.175, 2015.

GRÜN, M. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária.** Campinas: Papyrus, 1996.

GUERRA A. F. S., FIGUEIREDO, M. L.; JUSTEN, L. M.; DE LIMA A. A cultura de redes na Educação Ambiental no Brasil: princípios, desafios e possibilidades. **Anais. I Congresso Internacional de Educação Ambiental dos Países Lusófonos e Galícia**, set. 2007.

GUERRA, A. F. S; FIGUEIREDO, M. L.; SÁENZ, O. (Coords.). **II Jornada Ibero-americana da ARIUSA.** Itajaí: Editora da Univali, 2012. p. 99-105.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. Caminhos e desafios para a ambientalização curricular nas Universidades: panorama, reflexões e caminhos de tessituras do Programa Univali Sustentável. In.: RUSCHEINSKY, A. et al. **Ambientalização nas Instituições de Educação Superior do Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades.** São Carlos: EESC/USP, 2014. p. 145-164.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L; ORSI, R. F. M.; STEUCK, E. R.; CARLETTO, D. L.; DA SILVA, M. P.; LUNA, J. M. F. A ambientalização na Educação Superior: trajetória e perspectivas. In.: GUERRA, A. F. S. (Org.). **Ambientalização e Sustentabilidade nas Universidades: subsídios, reflexões e aprendizagens.** 1 ed. Itajaí: Editora UNIVALI, 2015.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; SERPA, P. R.; CORREIA, W. Saberes do Processo de Ambientalização na Educação Superior. In.: FIGUEIREDO, M. L. et al. **Educação para ambientalização curricular: diálogos necessários.** São José: ICEP, 2017.

GUISSO, S. M.; MENANDRO, P. R. M. Educação Ambiental e Psicologia Ambiental: uma dialética necessária. **Pró-Discendente: Caderno Prod. Acad. Cient. Prog. Pós-Grad.Educ.**, Vitória-ES, v.18, .2, jul/dez. 2012.

GUPES. Global Universities Partnership on Environment for Sustainability. **GUPES Membership**, 2016. Disponível em: <http://gupes.org/>. Acessado em: jan 2017.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigação quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

JUNYENT, M.; GELLI, A. M.; ARBAT, E. (Org.). **Procesos de diagnóstico de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**. Girona: Universidad de Girona, v.3, 2003.

KITZMANN, D. Ambientalização de Espaços Educativos: aproximações metodológicas. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.*, v. 18, p. 553-574, 2007.

KITZMANN, D. I. S.; ASMUS, M. L. Ambientalização sistêmica do currículo ao socioambiente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 269-290, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/kitzmann-asmus.pdf>>. Acesso em 09/09/2018.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. 1999. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer\\_1.pdf](http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf)>. Acessado em 04/07/2017.

LABREA, V. C. V. **A “vanguarda que se auto-anula” ou a ilusão necessária**: o sujeito enredado cartografia subjetiva da rede brasileira de educação ambiental 2003-2008. Dissertação de mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, UnB, 2009.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFF, E. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LEFF, E. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, E. (Coord.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOBO, R. L. Os desafios do mercado e o futuro da educação superior: prospecção dos cenários para os diferentes tipos de IES. *In.*: CUNHA, C.; SOUSA, J.V.; SILVA, M.A. **Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando os debates. *In.*: LOUREIRO, C. F. B.; (org); et al. **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

MACHADO, M. T. C.; SOARES, R. A. R. **Atualização da Disciplina de Gestão Ambiental da Eeimvr/uff**. Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2012. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/21116284.pdf>. Acessado 28/02/2018.

MAGLIO, I. C.; PHILIPPI JR., A. Política e Gestão Ambiental: Conceitos e Instrumentos. *In.*: PHILIPPI JR, A.; PELICIONI, M.C.F. **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. 2 ed. Barueri, SP: Manole, 2014.

**MANUAL ACADÊMICO URI-2018**. Disponível em: [http://www.reitoria.br/reitoria\\_uri/downloads.php](http://www.reitoria.br/reitoria_uri/downloads.php). Acessado em 20/06/2018.

MARCOMIN, F. E.; NEIMAN, Z. A inserção da educação ambiental no ensino superior: possibilidades, limitações, riscos y acertos. *In.*: ESCHENHAGEN, M. L.; LÓPEZ-PÉREZ, F. (Editores). **Posibilidades para la ambientalización de la educación superior en América Latina: propuestas teóricas y tendencias**. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana y Universidad de Medellín. p. 113 – 144. 2016.

MARTELETO, R. M. Redes sociais, mediação e apropriação de informações: situando campos, objetos e conceitos na pesquisa em Ciência da Informação. **Pesquisa Brasileira Ciência da Informação e Biblioteconomia**, Brasília, v.3, n.1, p.27-46, jan. dez. 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**: primeiro manuscrito. 1844. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos//>>. Acessado em 23/08/2017.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Vol. II. São Paulo: DIFEL, 1985.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores, livro 1, tomo 2).

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I – o processo de produção do Capital. Volume 1, 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MASHIBA, G. C. X.; SERCONEK, G. S.; MENEZES, M. C. B. O processo histórico da pedagogia histórico-crítica: gênese, desenvolvimento e organização didático-metodológica. In: **Anais Eletrônicos do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”** Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2012. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.32.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.32.pdf)>. Acessado em 04/07/2017.

MÉSZÁROS, I. A montanha que devemos conquistar. São Paulo: Boitempo, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4 ed. São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC - ABRASCO, 1996.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINGUET, P. A.; et al. La sostenibilidad em la formación universitaria: Desafíos y oportunidades. **Educación XX1**, 17 (1), 131-158. 2014.

MINTO, L. W. **Globalização, transição democrática e educação (inter)nacional**. 1984. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_transicao\\_democratica\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_transicao_democratica_intro.html)>. Acesso em 04/07/2017.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. **Por uma Educação do Campo**. Brasília, 2004.

MOORE, J., et al. Recreating the university from within: collaborative reflections on the university of British Columbia’s engagement with sustainability. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.6, n. 1, p. 65-80, 2005.

NASCIMENTO, L. F. **Gestão Ambiental e Sustentabilidade**. UFSC; CAPES; UAB: Brasília, 2012.

NISHIMURA, É. K. **Inserção da Sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior:** Um estudo comparativo dos casos da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo e da Universidade Leuphana de Lüneburg. Monografia (Graduação). Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2015.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. et al. As 10 características em um diagrama circular. In.: JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores:** aspectos ambientales de les universidades. Capítulo II: proceso de caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Universitarios. Girona: Universitat de Girona, v.2, p. 35-55, 2003.

OLIVEIRA, J. G.; BORGES, F. H.; JABBOUR, C. C. **O impacto competitivo da estratégia ambiental:** uma abordagem teórica. In.: Simpósio Internacional de Gestão Ambiental e Saúde – SIGAS, 1., 2005, São Paulo. Anais... São Paulo: SENAC, 2005.

OLIVEIRA, A. I. A. **Legislação.** In.: CEBDS. Centro Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável, 2012. Disponível em: <<http://www.cebds.org.br/legislacao/>>. Acessado em 28/02/2018.

ONU. Fundo de Populações das Nações Unidas. **Relatório sobre a situação da população mundial de 2011.** Brasília: UNFPA, 2011.

ONU. **Agenda21.** 2012 Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf>>. Acessado em 28/02/2018.

OUTHWAITE, W. **Dicionário do pensamento social do século XX.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico prática. 2ª ed. Campinas: Papiros, 1997.

PAULINO, A. F. B.; PEREIRA, W. **A educação no Ensino Militar (1964-1985).** Disponível em: <[http://www2.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/176AnaBorgesPaulino\\_e\\_WanderPereira.pdf](http://www2.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/176AnaBorgesPaulino_e_WanderPereira.pdf)>. Acessado em 04/07/2017.

PAVESI, A.; FARIAS, C. R. O.; OLIVEIRA, H. T. Ambientalização da educação superior como aprendizagem institucional. **Com Scientia Ambiental**, v.1, p.1-14. 2006.

PEDRO, A. F. P. **Nossa política nacional do meio ambiente é filha do regime militar.** Disponível em: <<http://www.ambientelegal.com.br/nossa-politica-ambiental-e-filha-do-regime-militar/>>. Acesso em 04/07/2017.

PIMENTA, M. F. F.; NARDELLI A. M. B. **Desenvolvimento sustentável:** os avanços na discussão sobre os temas ambientais lançados pela conferência das Nações Unidas sobre o desenvolvimento sustentável, Rio+20 e os desafios para os próximos 20 anos. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1257 - 1277, set./dez. 2015.

PNUMA. Decisión 2. **Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible.** XIX Reunión del Foro de Ministros de Medio Ambiente de América Latina y el Caribe. Los Cabos (México): 14 de marzo de 2014. 4p.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico.** Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acessado em 22/08/2017.

PDI. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2016-2020 – URI.** Disponível em: <[http://www.reitoria.br/reitoria\\_uri/downloads.php](http://www.reitoria.br/reitoria_uri/downloads.php)>. Acessado em 10/04/2018.

RAYMUNDO, M. H. A.; SILVA, L. F.; RISSATO, C. G.; ANDRADE, D. F.; MACHADO, J. T.; CARMO, L. F.; ALVES, D. M. G.; SORRENTINO, M.; COELHO, A.; MEIRA, A. M.; COOPER, M. Um estudo diagnóstico sobre a ambientalização curricular na diretriz ensino-aprendizagem da ESALQ/USP. In: **Anais do Simpósio Políticas Públicas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis - municípios, escolas e instituições de educação superior que educam para a sustentabilidade socioambiental.** Piracicaba, SP: Diagrama Editorial, 2014. p. 202-209.

REKASEWICZ, P. **Environmental disaster in Eastern Europe.** Le Monde diplomatique - English version. Jul. 2000.

RUSCHEINSKY, A. (Org.). **Sustentabilidade:** uma paixão em movimento. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RUSCHEINSKY, A. Périplo pela incorporação da dimensão socioambiental: incertezas, desafios e tensões em trajetórias universitárias. In.: RUSCHEINSKY, A.; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; LEME, P. C. S.; RANIERI, V. E. L.; DELITTI, W. B. C. **Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil:** caminhos trilhados, desafios e possibilidades. EESC/USP, 2014.

SÁENZ, O.; BENAYAS, J. Educación Superior, Ambiente y Sustentabilidad en América Latina y el Caribe In: GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; SÁENZ, O. (Coords.). **II Jornada Ibero-americana da ARIUSA**. Itajaí: Editorada Univali, 2012. p. 99-105.

SÁENZ, O. Panorama de la sustentabilidad em lasunversidade de América Latina y el Caribe. In: RUSCHAEINSKY, et al. (Orgs) **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil**: caminhos trilhados, desafios e possibilidades.São Carlos: EESC/USP, 2014.

SÁENZ, O. Ambiente y Sustentabilidad em la Educación Superior: Una línea de investigación acción reflexiva. **Apresentação no IV Seminário RIMAS**, São Paulo, 2016.

SÁENZ, O. Prefácio. In.: FIGUEIREDO, M. L. (Org.). **Educação para ambientalização curricular**: diálogos necessários. São José : ICEP, 2017.

SÁENZ, O. et al. **Institucionalización del Compromiso Ambiental de las Universidades Colombianas**. Bogotá: Equipo Universidad, Ambiente y Sustentabilidad (UAS). Artículo em preparación. 2017.

SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo, Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, M. **A Natureza do espaço**: técnica e tempo: razão e emoção.São Paulo: HUCITEC, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política – 36. Ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SCHMIDT, J. P.; CAMPIS, L. A. C. As instituições comunitárias e o novo marco jurídico do público não-estatal. In.: SCHMIDT, J. P (Org). **Instituições Comunitárias**: instituições públicas não-estatais. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SIDOU, J. M. O. **Dicionário jurídico da academia brasileira de letras jurídicas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

SILVA, De P. **Vocabulário jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E. P. **Universidade e políticas públicas, educação em foco**. Juiz de Fora, v.14.n.2, 2010, p.15-38.

SORRENTINO, M.; BIASOLI, S. Ambientalização das Instituições de Educação Superior: a educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis. *In.*: RUSCHEINSKY, A., et al. **Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil**: Caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos, SP: USP, 2014. Disponível em:

<<http://www.projetosustentabilidade.sc.usp.br/index.php/Biblioteca/Documentos/Universidades-Sustentaveis/Livro-Ambientacao-nas-Instituicoes-de-Educacao-Superior-no-Brasil>>. Acessado em 20/04/2017.

SOUZA SANTOS, B. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 7ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformação nas comunidades. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. especial, p.70-78 set. 2010.

TRISTÃO, M. Educação ambiental no contexto do ensino universitário. In. Fórum de Educação Ambiental/Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental. **Caderno do IV Fórum de Educação Ambiental/ I Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental**. Rio de Janeiro: Associação Projeto Roda Viva, 1997.

TRISTÃO, M. As dimensões e os desafios da educação ambiental na contemporaneidade. RUSCHEINSKY, A. (org.) **Educação Ambiental**: Abordagens múltiplas. 2ª ed. revisada e ampliada. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

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

UNESCO; PNUMA; ICFES. **Universidad y Medio Ambiente en América Latina**. Seminario de Bogotá. Realizado del 28 de octubre al 1 de noviembre de 1985. México. D.F.: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. 117 p. 1988.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192)>. Acessado em 14/09/2018.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2014**.

**UNITED NATIONS**. The future we want, 2012. Disponível em: <[http://www.un.org/disabilities/documents/rio20\\_outcome\\_document\\_complete.pdf](http://www.un.org/disabilities/documents/rio20_outcome_document_complete.pdf)>. Acessado em 28/02/2018.

VEIGA, J. E. **Sustentabilidade: a legitimação de um novo valor**. São Paulo, Senac, 2010.

VENZKE, C. S.; NASCIMENTO, L. F. M. Caminhos e desafios para a inserção da sustentabilidade socioambiental na formação do administrador brasileiro. **Ram. Rev. Adm. Mackenzie**, v.13, n.6. Edição Especial. São Paulo, SP. Maio/Jun. 2013.

WACHHOLZ, C. B. **Campus sustentável e educação: desafios ambientais para a universidade**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7411>>. Acessado em 28/02/2018.

WHITACKER, G. M. **A contribuição do pensamento marxista a crítica da proposta de desenvolvimento sustentável**. Seminário Nacional da Teoria Marxista. Uberlândia, 2014. Disponível em: <<http://www.seminariomarx.com.br/eixo02/a-contribuicao-do-pensamento-marxista.pdf>>. Acessado em: 21/08/2017.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1 – ORGANIZAÇÃO EM REDES DA RUPEA**

## 1) Redes Territoriais – estaduais, regionais e locais

### Sudeste

- Rede de Educação Ambiental do Rio de Janeiro – REARJ
- Rede Capixaba de Educação Ambiental – RECEA
- Rede de Educação Ambiental de São Carlos – REA-SC
- Rede Mineira de Educação Ambiental – RMEA
- Rede Paulista de Educação Ambiental – REPEA
- Rede de Educação Ambiental da Bacia do Rio São João – REAJO
- Rede de Educação Ambiental da Região dos Lagos – REA-LAGOS
- Rede de Educadores Ambientais da Baixada Fluminense (RJ)
- Rede de Educadores Ambientais da Baixada de Jacarepaguá (RJ)
- Rede Estrada Parque – Barbacena (MG)
- Rede de Educadores Ambientais de Niterói e Leste da Baía de Guanabara (RJ)
- Rede de Educadores Ambientais do Médio Paraíba do Sul (RJ)
- Rede de Educação Ambiental do Litoral Norte (SP)
- Rede de Educação Ambiental de Ribeirão Preto – Rede Proseando (SP)
- Rede de Educação Ambiental da Baixada Santista (SP)
- Rede de Educação Ambiental da Serra dos Órgãos (RJ)

### Nordeste

- Rede Nordestina de Educação Ambiental
- Rede Cearense de Educação Ambiental
- Rede Baiana de Educação Ambiental – REABA
- Rede de Educação Ambiental da Paraíba – REAPB
- Rede de Educação Ambiental de Pernambuco – REAPE
- Rede de Educação Ambiental de Sergipe – REASE
- Rede Alagoana de Educação Ambiental – REAL
- Rede de Educação Ambiental do Rio Grande do Norte – REARN
- Rede de Educação Ambiental do Maranhão – REAMA

### Centro-Oeste

- Rede Mato-Grossense de Educação Ambiental – REMTEA
- Rede de Educação e Informação Ambiental de Goiás – REIA-GO

- Rede Pantanal de Educação Ambiental – AGUAPÉ
- Rede de Educação Ambiental do Cerrado – REA Cerrado
- Rede de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul – REAMS
- Rede de Educação do Distrito Federal

### Norte

- Rede Paraense de Educação Ambiental – REDEPAEA
- Rede Acreana de Educação Ambiental – RAEA
- Rede Carajás de Educação Ambiental
- Rede de Educadores Ambientais da BR 222 (PARÁ E MARANHÃO)
- Rede de Educação Ambiental de Rondônia
- Rede Voluntária de Educação Ambiental (Belém- PA)

### Sul

- Rede Educação Ambiental da Bacia do Itajaí – REABRI
- Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental – REASUL
- Rede de Educação Ambiental Linha Ecológica / Bacia Hidrográfica do Rio Paraná III – Linha Ecológica
- Rede Paranaense de Educação Ambiental – REA-PR
- Rede Regional de Educação Ambiental da Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos
- Rede de Educação Ambiental Gaúcha Integradora – REAGI

## **2) Redes temáticas – diferentes grupos que trabalham EA em diferentes contextos**

- Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis – RUPEA
- Rede de Educação Ambiental Escolar IIDEA (RJ)
- Rede ECOSURFI
- Rede de Centros de Educação Ambiental – REDE CEAS
- Rede Brasileira de Educomunicação Ambiental - REBECA
- Rede do Grupo de Educação Ambiental da Internet - REDE GEAI
- Rede de Educação Ambiental do Ensino Superior do Espírito Santo – Teia Universitária
- Rede Universitária de Educação e Meio Ambiente de Brasília – RUEMA

- Rede de Educação Ambiental Costeira e Marinha- REACOMAR
- Rede Materiais de Educação Ambiental
- Rede de Educação Ambiental da Primeira Infância - REAPI
- Rede de Educação Ambiental Inclusiva

**3) Redes de Juventude - grupos de jovens de vários locais do Brasil, objetivando colaborar com a construção das políticas públicas de meio ambiente e de juventude**

- Rede da Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade – REJUMA
- Rede Cearense de Juventude e Meio Ambiente - RECEJUMA
- Rede Olhares da Juventude

**4) Redes Internacionais de Educação Ambiental - dialogando e compartilhando sobre as experiências ambientais além dos limites nacionais**

- Rede Amazônica de Educação Ambiental – REDE AMAZÔNICA
- Rede Latino-Americana de Educação Ambiental – EALatina
- Rede Ibero-Americana de Educação Ambiental e Turismo - REA-Tur
- Rede Lusófona de Educação Ambiental – REDELUSO

## **ANEXO 2 – DIAGNÓSTICO DA RASES**

**“Quando não souberes por onde ir, olhas para traz, e sabe pelo menos de onde vens”  
(Provérbio Africano)**