



Ambiente & Educação

Revista de Educação Ambiental

E-ISSN 2238-5533

Volume 26 | nº 1 | 2021

Artigo recebido em: 09/01/2020

Aprovado em: 08/04/2021

Doneide Kaufmann Grassi

[Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (1999) e especialização em MBA em Gestão de Recursos Humanos pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2013). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas - Mestrado Profissional - da Universidade Federal de Santa Maria/RS.]

Sheila Kocourek

[Possui Graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1997), Mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000) e Doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2006). Atualmente é Professora Associada III do Departamento de Serviço Social, da Universidade Federal de Santa Maria/RS.]

Jairo da Luz Oliveira

[Possui graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994); Mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2002); doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008).; Professor adjunto IV no curso de Serviço Social na Universidade Federal de Santa Maria UFSM.]

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5006-4614>

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UFSM

Environmental education in public institution of higher education: the case of UFSM

Resumo

Os órgãos do serviço público e, mais especificamente, as Instituições de Ensino Superior (IES) podem transformar-se em espaços para o exercício da educação ambiental. Este estudo objetivou analisar a implementação de saberes e práticas da educação ambiental, na percepção dos gestores da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, com vistas a produzir subsídios que contribuam para o fortalecimento da educação ambiental. De maneira geral, os resultados demonstraram que as entrevistadas reconheceram que a temática educação ambiental é de suma importância, caracterizando-se como um instrumento fundamental nas IES e que, de alguma forma, estão tentando englobar esse tópico na Instituição. Constatou-se, ainda, que diversas ações ocorrem na Instituição, porém são ações isoladas e que não há uma coesão/intenção/prioridade sobre o assunto. Baseado nisso, este estudo propôs a implementação de Núcleos de Educação Ambiental, em cada Unidade Universitária, proporcionando, assim, uma alternativa para que melhor seja debatida, conduzida e vivenciada essa temática na UFSM.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Ambientalização Curricular; Gestão Ambiental.

Abstract

Public service bodies and, more specifically, Higher Education Institutions (HEIs) can become spaces for the exercise of environmental education. This study aimed to analyze the implementation of knowledge and practices of environmental education, in the perception of UFSM managers, with a view to producing subsidies that contribute to the strengthening of environmental education. In general, the results showed that the interviewees recognized that the theme of environmental education is of paramount importance, being characterized as a fundamental instrument in the IFES and that, in some way, they are trying to include this topic in the Institution. It was also found that several actions occur in the Institution, but they are isolated actions and that there is no cohesion / intention / priority on the subject. Based on this, this study proposed the implementation of Environmental Education Centers in each University Unit, thus providing an alternative to better discuss, conduct and experience this theme at UFSM.

Keywords: Environmental Education; Curricular Ambientalization; Environmental Management.

Introdução

Dedicar-se à educação ambiental tanto no âmbito formal quanto informal se reverte em uma necessidade da humanidade. Essa essencialidade iniciou quando o ser humano esbarrou com a degradação do ambiente causando, assim, queda na qualidade de vida das populações. Frente aos limites do planeta, surgiu, em meados do século passado, o movimento ecológico, com a finalidade de acusar os excessos da humanidade. Tais exageros como o consumismo, o individualismo e o materialismo, entre outros valores, são considerados responsáveis pela crise ambiental. Ao longo da história, a humanidade tem criado inúmeras ferramentas e meios para atender as suas necessidades. No entanto, se por um lado essas invenções permitiram um avanço técnico-científico, por outro, confirmaram drásticos problemas socioambientais.

Dessa forma, a educação do ser humano para o restabelecimento ambiental se tornou uma imposição para a mudança da antiga percepção humana sobre a natureza. A educação ambiental não é uma “forma” de educação entre inúmeras outras e não se caracteriza como uma ferramenta para resolver os problemas de gestão do meio ambiente, mas sim e, de

extrema magnitude, “trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa ‘casa de vida’ compartilhada” (SAUVÉ, 2005, p. 317).

Portanto, a educação ambiental vem a calhar para o alcance da construção de valores sociais. Nos cenários formais, tais como escolas e universidades, promover uma educação ambiental contemporânea é desafiador. Nesse contexto e com base nos princípios da sustentabilidade e da educação ambiental, as universidades possuem notável papel na formação e construção de um ser humano conhecedor e modificador da realidade, pois este se torna um educador ambiental capaz de pensar e agir sobre sua própria realidade.

A educação ambiental como um dos instrumentos fundamentais da gestão pública é de suma importância o envolvimento de agentes públicos para a reflexão, a construção e a implementação de políticas que possibilitem solucionar questões estruturais, almejando a sustentabilidade socioambiental.

Neste sentido, a educação ambiental é importante expediente para reversão do cenário atual, e as universidades têm um “papel social de grande relevância, com o compromisso de trazer, buscar e intervir no espaço que a cerca e até mesmo fora dela” (VASCONCELOS et al., 2011, p. 38).

Mediante a prerrogativa da Universidade ser espaço mister de formação, não só de discentes mas também dos servidores, pautou-se neste estudo analisar a implementação de saberes e práticas da educação ambiental, na percepção dos gestores da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, com vistas a produzir subsídios que contribuam para o fortalecimento da educação ambiental. Como objetivos específicos foram pautados: (i) identificar como a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) vem fomentando a inserção da ambientalização curricular nos cursos de graduação da UFSM; (ii) mostrar iniciativas/práticas da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep) que envolvam educação ambiental na capacitação/qualificação de servidores; (iii) verificar como o Setor de Planejamento Ambiental da Pró-Reitoria de Infraestrutura (Proinfra) vem desenvolvendo suas ações de educação

ambiental e, ainda, propor a criação de Núcleos de Educação Ambiental, em cada Unidade Universitária da UFSM.

Referencial teórico

Os primeiros registros de utilização do termo educação ambiental datam de 1948, no Encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), realizado em Paris, cujo objetivo era assegurar a perpetuidade dos recursos naturais (DIAS; LEAL; CARPI JUNIOR, 2016). Um marco na literatura ambiental, lançado em 1962, pela bióloga marinha Rachel Carson, foi o livro *Silent Spring* (Primavera Silenciosa) que “desencadeou um debate nacional sobre o uso de pesticidas químicos, a responsabilidade da ciência e os limites do progresso tecnológico” (CARSON, 2010, p. 11). As primeiras discussões sobre ecodesenvolvimento foram arquitetadas pelo Clube de Roma (Itália), organização formada em 1968 por cientistas, educadores, economistas, humanistas, industriais e funcionários públicos de nível nacional e internacional de dez países (MELO, 2013, p. 28), com o objetivo de examinar o complexo de problemas que desafiavam a humanidade: a pobreza em meio à riqueza, a degradação do meio ambiente, a perda de confiança nas instituições, o crescimento urbano descontrolado, entre outros aspectos relevantes.

Liderada por Dennis e Donella Meadows, um grupo de cientistas elaborou um relatório. Assim, em 1972, na Conferência de Estocolmo, esse relatório foi apresentado e foi chamado *The Limits to Growth* (Os Limites do Crescimento) ou Relatório de Meadows (MEADOWS et al., 1972). Esse relatório defendia a necessidade de se conquistar um equilíbrio global baseado em limites ao crescimento da população, no desenvolvimento econômico dos países menos desenvolvidos e em uma atenção aos problemas ambientais. Tal relatório colaborou e influenciou pontualmente na organização da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada em Estocolmo, em 1972. Esse encontro representou a primeira iniciativa dos governos mundiais em discutir os impactos econômicos do meio ambiente.

De acordo com Barbieri (2007), apesar das divergências e da complexidade das questões em debate, a Conferência de Estocolmo de 1972 representou um avanço nas negociações entre países. Relacionado ao lema

“Uma Terra Só”, enfatizaram a urgente necessidade da criação de novos instrumentos para se tratar de problemas de caráter planetário. Dessa forma e com essa perspectiva, foi criado, no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA-1972), tendo como finalidade “monitorar o meio ambiente global, alertar os povos sobre práticas de risco ao meio ambiente e recomendar medidas para melhoria da qualidade da população, resguardando as gerações futuras” (TEIXEIRA; SILVA FILHO; MEIRELES, 2016, p. 336). Na década de 70, as questões ambientais tornaram-se o centro das discussões.

Após a Conferência de Estocolmo, as nações começaram a estruturar órgãos ambientais e determinar suas legislações, visando ao controle da poluição ambiental. “Poluir passou a ser considerado crime em diversos países” (NASCIMENTO, 2012, p. 18). Por outro lado, em plena década de 1970, enquanto se propunha a alternância de paradigma na comunidade internacional, “o Brasil se encontrava na busca por índices de crescimento do paradigma anterior e ainda vivenciando uma ditadura militar” (SILVA FILHO et al., 2009, p. 87). O Brasil, sob o comando dos militares, deduziu que as decisões da Conferência seriam indícios de “tentativas de aborto do desenvolvimento de países pobres, através do controle ambiental” (DIAS, 1991, p. 4). Em Estocolmo, os modelos e as análises puderam indicar que o crescente consumo geral levaria a humanidade a um limite de crescimento, possivelmente a um colapso. Os políticos rejeitaram essas observações. Ainda assim, a Conferência de Estocolmo entrou para a história como a inauguração da agenda ambiental e o surgimento do Direito Ambiental Internacional.

Em resposta às recomendações da Conferência de Estocolmo e organizada pela UNESCO, ocorreu em 1975 a Conferência de Belgrado. A partir de então, a educação ambiental passou a contar com uma estrutura global e continuou sendo um marco conceitual no tratamento das demandas ambientais. Como meta da Ação 5 ambiental, a Carta de Belgrado estipula: “Melhorar todas as relações ecológicas, incluindo a relação da humanidade com a natureza e das pessoas entre si” (IBRAHIN, 2014, p. 85). Em 1977, o PNUMA promoveu a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi, na Geórgia. Desse encontro, partiram as

definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a educação ambiental no mundo. Representou também um momento importante para a consolidação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). A Declaração de Tbilisi determina que a Educação Ambiental (EA) deve atingir pessoas de todas as idades, todos os níveis e âmbitos, tanto da educação formal quanto da não formal, devendo ser trabalhada com enfoque global e com base interdisciplinar.

Diante de tal análise, no contexto brasileiro, a educação ambiental surge como política pública no Brasil com o estabelecimento da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) – Lei nº 6.938, de 1981, no contexto da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi (1977), que destacou o processo educativo como dinâmico, integrativo, permanente e transformador, justamente porque possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades de forma participativa. (BRASIL, 2014, p. 11).

No ano de 1983, a ONU estabeleceu a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), presidida pela ex-primeira-ministra da Noruega e mestre em saúde pública Gro Harlem Brundtland. Essa Comissão deveria reexaminar as questões críticas relativas ao meio ambiente e reformular propostas realísticas para abordá-las. Em 1987, foi publicado o chamado Relatório Brundtland, ou Nosso Futuro Comum o qual é considerado um marco por trazer como núcleo central a formulação dos princípios do desenvolvimento sustentável. Esse documento propôs integrar o desenvolvimento econômico à questão ambiental, surgindo não apenas um novo termo, mas uma nova forma de progredir, sem exaurir os recursos naturais do planeta.

A partir de 1987, com a divulgação do Relatório Nosso Futuro Comum, emerge o conceito de desenvolvimento sustentável, indicando um ponto de inflexão no debate sobre os impactos do desenvolvimento (JACOBI, 2003). Devido à visão otimista desse relatório, o assunto foi diretamente colocado na agenda internacional e, por isso, outro encontro de grande importância foi realizado na cidade do Rio de Janeiro, em junho de 1992: a Conferência Mundial de Desenvolvimento e Meio Ambiente, também conhecida como “ECO

92” ou “Rio 92”. Teve como objetivo debater as mudanças e as consequências alcançadas ao longo dos 20 anos após a Conferência de Estocolmo e a necessidade de um novo direcionamento da EA (IBRAHIN, 2014).

Esta Conferência resultou em cinco importantes documentos: Declaração do Rio sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento; Convenção sobre a Diversidade Biológica; Convenção sobre as Mudanças Climáticas; Declaração de Princípios e a Agenda 21. De todos esses documentos, a Rio 92 deixou um grande legado: a Agenda 21 Global, documento este que foi construído de forma consensual, com a contribuição de governos e instituições da sociedade civil de 179 países. O registro desse encontro foi definido como um programa de ação para o desenvolvimento sustentável, de forma a compatibilizar a conservação ambiental, a justiça social e a eficiência econômica. Esse evento também é conhecido como a “Cúpula da Terra”.

Outro documento internacional de grande relevância é o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Tal escritura foi elaborada pela sociedade civil planetária, no Fórum Global das Organizações Não Governamentais, evento que ocorreu paralelamente à ECO 92. O Tratado, ao ser produzido, reconheceu a educação ambiental como um processo político dinâmico, em permanente construção, orientado por valores baseados na transformação social. Estabelece, ainda, os princípios fundamentais da educação, pela qual frisa a formação de um pensamento crítico, coletivo e solidário, interdisciplinar, multidisciplinar e de diversidades.

Outro evento relativo à educação ambiental ocorreu em 1997, em Thessaloniki, na Grécia, denominado Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, organizado pela UNESCO. Nesse evento, os temas arrolados na Rio 92 foram reforçados, pois, passados cinco anos da Rio 92, o progresso na preservação ambiental e na busca pela sustentabilidade foram insuficientes (DIAS, 2004). Devido a essa constatação, chamou-se a atenção para a necessidade de se articular ações de educação ambiental baseadas nos conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade,

mobilização e participação incluindo, necessariamente, práticas interdisciplinares (SORRENTINO, 1998).

Passados dez anos, na cidade de Joanesburgo/África do Sul, realizou-se a chamada Rio +10. Tal conferência objetivava chamar a atenção da opinião pública mundial da urgência e necessidade de cumprimento das ações e promessas da Rio 92. Pelo pouco realizado desde a ECO 92 no Rio de Janeiro, concentraram, nessa conferência, as atenções quase exclusivamente em debates de problemas sociais, como a erradicação da pobreza e o acesso da sociedade aos serviços de saneamento e saúde. Já em 2012, além de discutir temas em torno das questões ambientais, a Rio +20 objetivava fortalecer e assegurar o desenvolvimento sustentável entre os países envolvidos. E, ainda, o tema da economia verde foi um dos principais objetivos da conferência.

Com o passar dos anos, cresceu, de certa forma, a inquietação da sociedade perante os problemas socioambientais. E, recentemente, muito se tem falado e escrito sobre a relação entre crise ambiental e a educação. “A percepção de que os recursos naturais são finitos e de que sua extinção ameaça a sobrevivência humana provocou repercussões políticas, sociais, econômicas e científicas” (TEIXEIRA; SILVA FILHO; MEIRELES, 2016, p. 335). Por outro lado, há uma responsabilidade das organizações em conhecer a legislação, bem como, as políticas e normas ambientais existentes. Corroborando Jacobi (2003), salienta que

Tratar-se de promover o crescimento da consciência ambiental, expandindo a possibilidade de a população participar em um nível mais alto no processo decisório, como uma forma de fortalecer sua corresponsabilidade na fiscalização e no controle dos agentes de degradação ambiental. (JACOBI, 2003, p. 192).

Quanto ao significado de EA, por não existir uma unanimidade, mas várias definições, Layrargues (2006) explicita que pode ser definida como

Um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas

conforme requer a gestão ambiental democrática. (LAYRARGUES, 2006, p. 169).

Na Conferência Intergovernamental sobre EA, em 1977, foi aprovada a Declaração de Tbilisi, considerando que nela prevalecessem a harmonia e o consenso. Essa Conferência contribuiu para apontar o âmago da educação ambiental, definindo objetivos, características, recomendações e estratégias. Sob a ótica de Tbilisi, sete pontos caracterizam a educação ambiental como um processo: Dinâmico integrativo: denota um processo permanente; transformador: a EA possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades capazes de induzir mudanças de atitudes; participativo: impulsionando a presença individual nos processos coletivos; abrangente: extrapola as atividades da escola tradicional, devendo ser ofertada continuamente em todas as fases do ensino formal, envolvendo ainda a família e a coletividade.

Além disso, propõe que seja globalizador: devendo atuar com visão ampla de alcance local, regional e global; permanente: que não haja interrupção; contextualizador: atua diretamente na realidade de cada comunidade. Complementando com mais uma característica: a EA formal, no Brasil, foi incorporado o caráter Transversal, ou seja, preconiza que as questões ambientais não sejam tratadas como uma disciplina (LAYRARGUES, 2012).

Embreando-se à década de 1980, algumas mudanças ocorreram no cenário e a EA foi legitimada no Brasil, principalmente por órgãos ambientais em detrimento dos órgãos educacionais (SANTOS; TOSCHI, 2015). Nessa época, ocorreu a redemocratização do país, despontando um ambientalismo mais crítico, unindo os movimentos sociais e as lutas pelas liberdades democráticas no país. Surgiu, então, a vertente pragmática, embora não tão nítida da vertente conservacionista, a qual se sustenta da problemática do lixo, da extinção de espécies, abrange as correntes da educação para o consumo sustentável, apoia-se nas tecnologias limpas, criação de mercados verdes, racionalização do padrão de consumo, entre outras características dessa concepção. Ela é amplamente divulgada, difundindo a ideia de que a responsabilidade de cuidar do meio ambiente é individual, expressa pela noção de que “cada um deve fazer a sua parte” (LAYRARGUES, 2012).

No início dos anos 1990, sob o olhar atento de educadores ambientais que não estavam satisfeitos com o caminho que a EA estava sendo traçada e, em oposição às tendências conservadoras, sob outra perspectiva, foi construída a educação ambiental crítica, também conhecida como emancipatória, popular, dialógica. Essa nova dimensão se sustentou no pensamento freireano, tipicamente brasileira, originando-se da educação popular de Paulo Freire e da Pedagogia Crítica (NUNES, 2015). Ao contrário da dimensão conservadora, o propósito da pedagogia crítica é formar indivíduos responsáveis, comprometidos com as dimensões social, histórico-política e educacional e, dessa maneira, radicalmente relacionada com a dimensão ambiental.

A Educação Ambiental é uma área muito complexa e multidisciplinar, os conceitos de educação ambiental são históricos e foram agregando valor ao longo do último meio século. Assim como em todas as práticas sociais, fica evidente que a educação ambiental guarda em si grandes possibilidades de promover a liberdade ou a opressão, a transformação ou a conservação. É nesse sentido que se entende não ser possível pensar e exercitar a mudança social e ambiental sem integrar a dimensão educacional (SCHEFFER, 2009).

As universidades, sejam públicas ou privadas, têm como missão proporcionar educação num ambiente inovador e crítico-reflexivo, visando contribuir para a formação desses profissionais cidadãos comprometidos com essa nova demanda chamada de responsabilidade socioambiental. A relevância da EA na educação superior é incontestável. Não apenas para a conscientização e formação de uma ética ambiental, mas na produção de conhecimentos e tecnologias aptas a solucionar os mais complexos problemas ambientais.

As instituições de ensino superior são potenciais espaços de educação habilitados para ir além das atividades habituais, instigando quebras e reconstruções de novos paradigmas. Conforme Ruscheinsky (2014) aponta, a matéria já vem sendo discutida internacionalmente nas universidades desde o ano 2000 e vem sendo compreendida como um “processo de acolher questões

ambientais sob a lógica do nexo entre sociedade e natureza e igualmente integradas em uma perspectiva interdisciplinar” (RUSCHEINSKY, 2014, p. 101).

Com “o processo de expansão da EA nas duas últimas décadas (1990-2010)” (BATISTA, 2017, p. 83), os pleitos relativos à efetivação de estudos ambientais para as universidades também aumentaram. Segundo Leme (2008, p. 47), “de modo geral, pode-se dizer que um número crescente de universidades passou a incorporar a variável ambiental em suas práticas de gestão, de ensino e pesquisa”. Nessa perspectiva, Brandli et al. (2008) observam que nas instituições de ensino superior as atividades-foco ensino, pesquisa e extensão e a operação/gestão dos campi, muitas vezes, materializam-se como práticas isoladas. Os autores Sorrentino e Biasoli (2014) também argumentam nesse sentido, revelando que as iniciativas de ambientalização nas universidades são dispersas e, embora valorosas, na maioria dos casos são iniciativas isoladas e/ou passageiras dentro das instituições.

Cabe, então, ressaltar que a complexidade ambiental insere as universidades em um mundo de possibilidades no debate pela sustentabilidade e justiça social, porque se os problemas ambientais são complexos, suas soluções dependem de diferentes saberes e, assim sendo, a ambientalização na educação superior deve abranger os pilares institucionais, integrando-se ao currículo, à pesquisa, à extensão e à gestão. Nos campi universitários, os fluxos existentes geram impactos ambientais, pois “a comunidade universitária que convive no campus interage com os fluxos de matéria e energia, consome bens e serviços naturais e produz resíduos e impactos ambientais como um município” (GUERRA et al., 2015, p.16).

Ambientalização curricular é um termo recente na literatura, ganhando força nas instituições educacionais. No que toca ao conceito de ambientalização, Carvalho, Amaro e Frankenberg (2011, p. 137) definem como o “processo de internalização de valores éticos, estéticos e morais em torno do cuidado com o ambiente nas práticas sociais e nas orientações individuais”.

A ambientalização dos currículos universitários não se constitui como uma tarefa simples, rápida e fácil, em virtude de que a EA questiona

profundamente os padrões de pensamento, valores e tecnologias ecologicamente insustentáveis presentes e perpetuados por práticas acadêmicas (BOWERS, 2002). A EA precisa estar pautada em três dimensões inseparáveis: currículo, gestão e espaço físico. Pode-se dizer que a EA somente se efetiva a partir do compromisso de toda a comunidade universitária com a transformação da instituição em um verdadeiro espaço educador sustentável.

Na Lei n. 9.795/1999, que institui a PNEA, o Artigo 11 prescreve que é responsabilidade de todo curso de formação de professores a inserção nas disciplinas da dimensão ambiental. Por sua vez, o Decreto n. 4.281/2002, que regulamenta a PNEA, estabelece, em seu Artigo 5º, a exigência da inclusão da EA em todos os níveis e modalidades de ensino, tendo em vista o que estava previsto nos Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Assim, é imprescindível inserir a temática ambiental na formação universitária. Ruscheinsky (2012) também aponta que a inserção de temáticas socioambientais nas IES requer um olhar especial, pois implica apreender uma temática envolta nas contradições sociais. Isso porque, segundo o autor, a universidade está mais interessada em ser protagonista no âmbito tecnológico e nas mudanças regionais no sentido do desenvolvimentismo, o que gera inúmeras tensões e conflitos para que a sustentabilidade se produza neste contexto.

Método de pesquisa

Este trabalho é um estudo de caso. Para este estudo, foi adotada a entrevista qualitativa como instrumento de coleta de dados (YIN, 2016), também é um estudo do tipo documental e apoia-se em fontes documentais internas à uma instituição. Assim sendo, os documentos institucionais analisados foram o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2011-2015, PDI 2016-2016, Plano de Logística Sustentável - PLS 2013-2015, PLS 2016-2018, Relatórios de Levantamento de Necessidades de Capacitação (LNC) elaborados pelo Núcleo Educação e Desenvolvimento – NED/Pró- Reitoria de

Gestão de Pessoas Progep) de 2014, 2016 e 2018, Plano de Gestão 2018-2021, Relatório de Gestão 2017, Estatuto e Regimento da UFSM.

Esta pesquisa tem como cenário a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a qual foi criada pela Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960 (BRASIL, 1960). O campus sede da UFSM está localizado no centro geográfico do Rio Grande do Sul, na cidade de Santa Maria. Possui três campi fora de sede, localizados em três cidades do Rio Grande do Sul: Frederico Westphalen, Palmeira das Missões e Cachoeira do Sul. A atual estrutura estabelece a constituição de doze Unidades Universitárias e, ainda integram a Instituição, três Unidades de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Em seu conjunto, a UFSM é formada por 4.814 servidores, sendo 2.742 Técnico-Administrativos em Educação e 2.072 Docentes. A UFSM possui 130 (cento e trinta) cursos de graduação; 103 (cento e três) cursos de pós-graduação; e, de nível médio, a UFSM possui 4 (quatro) cursos técnicos e 1 (um) ensino médio; no nível pós-médio, tem-se 27 (vinte e sete) cursos.

Visando atingir os objetivos deste estudo, e em relação aos procedimentos qualitativos, a primeira fase decorreu da seleção dos entrevistados pertinentes e a elaboração das perguntas do instrumento de coleta, tendo como base para a estruturação das perguntas semiestruturadas os objetivos da pesquisa e o suporte teórico adotado para essa pesquisa. As entrevistadas foram contatadas por telefone e e-mail, para se verificar a disponibilidade das gestoras em receber a pesquisadora, marcando-se, dessa forma, as datas dos encontros. Foram entrevistadas três gestoras da UFSM. As entrevistas foram gravadas com o consentimento das entrevistadas, as quais foram científicas de que seriam em número de três, podendo elas serem reconhecidas em suas entrevistas no corpo do estudo. Ainda assim todas assentiram ser entrevistadas. Por uma questão de resguardo, os nomes das gestoras não foram citados, somente os cargos. Cabe salientar que, para cada entrevistada, o roteiro de perguntas foi diferente porque os objetivos específicos foram bem característicos para cada órgão/setor envolvido.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para serem analisadas sob a metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Os documentos também

foram analisados à luz da mesma metodologia. As categorias que emergiram na análise inicial dos materiais foram: concepção de educação ambiental, as práticas de educação ambiental e as facilidades/barreiras para implementar a educação ambiental na UFSM.

Apresentação e discussão dos resultados

Categoria: concepção de Educação Ambiental

Em síntese, no que diz respeito à categoria concepção de educação ambiental, as entrevistadas não demonstraram um conhecimento aprofundado do conceito. Ou seja, iniciaram falando que EA é uma “visualização do todo”, “é um trabalho difícil de realizar”, “conversando com uma criança hoje, a gente percebe que ela tem uma consciência ambiental diferente da criança de 10/15 anos atrás”; em contrapartida, outra entrevistada salientou o quanto “nossas ações ambientais deveriam promover a educação dos alunos, a educação dos servidores e a educação da comunidade. A gente deveria educar pelo exemplo”; por outro lado, outra entrevistada realçou em dois momentos que “para mim é um tema, um pouco raso, eu não tenho tanto conhecimento” e “eu não tenho compreensão mais profunda do tema”.

Após essa análise, depreende-se que, embora o tema seja comum, banal por ser uma questão cotidiana e concreta nas instituições, ele é pouco discutido, tem tido pouca relevância, pois, no desenrolar das entrevistas, identifica-se que a temática EA se resume, muitas vezes, em organizar a gestão de resíduos, sendo que a UFSM já teve no início dos anos 2000 eventos que trabalharam o gerenciamento de resíduos, uma vez que dentro de uma universidade se tem toda espécie de resíduo: o comum, o químico, o hospitalar e o radioativo; Continuando nessa linha de raciocínio, a E3 falou de forma direta somente em um momento sobre “lixo”, o qual se transcreveu aqui: “essa questão do cuidado tanto com o nosso lixo, com a nossa separação, com a nossa natureza, com as árvores”. Por outro lado, elencou algumas ações desenvolvidas no NED/Progep, que já deixou de utilizar formulários impressos

para avaliação dos cursos realizados pelos servidores, o que, indiretamente, ressalta a NÃO GERAÇÃO DE RESÍDUOS (LIXO).

Já a E2 discorreu sobre outros assuntos relacionados à atuação de seu setor que não somente a preocupação com o “lixo” ou com os “resíduos”. Isto é, “para que ela possa fazer toda essa gestão de atividades da Universidade, que é a gestão principalmente dos resíduos, a gestão do manejo biológico da fauna e flora dentro da Universidade e também a gestão da questão água, do esgoto e da energia elétrica da Universidade”.

Assim, para concluir a reflexão dessa análise categorial, vale realçar que embora a temática educação ambiental seja corriqueira nas instituições, ainda é, muitas vezes, compreendida de forma restrita aos assuntos relacionados à natureza: lixo, preservação, paisagens naturais, animais, ecologia, biologia, recicláveis etc. assumindo, dessa forma, um enfoque naturalista.

Categoria: práticas de Educação Ambiental

As cidades universitárias são pequenas sociedades ao possuírem atividades e ações sociais, as quais causam impactos ambientais significativos onde estão estabelecidas. A E1 expõe que “se você andar dentro do Campus, você vai perceber que o campus ainda é um exemplo para a cidade. Ainda que ele não seja um modelo de gerenciamento ambiental”; [...] “as universidades elas são um modelo para a sociedade. Porque se você for ver, as universidades elas são mini cidades” (E1). Dessa forma, Batista (2017) afirma que

[...] dada a sua autonomia e o seu potencial acadêmico, as universidades não dependem, necessariamente, da implementação de uma política pública para desenvolver a educação ambiental, uma vez que essa temática deveria estar no cerne de seu plano de desenvolvimento institucional e não, apenas, por determinações explícitas nas legislações. (BATISTA, 2017, p. 89).

À frente dessa asseveração, a E1 agrega sua opinião expressando: “Eu entendo que a gestão ambiental do campus ela necessite, assim, de uma política mais forte”. Ao se consultar o PDI 2016-2026, esse documento ressalta que não há na UFSM uma política ambiental, e afirma ainda que

É uma premissa básica para que uma instituição de ensino desenvolva ações pautadas no cumprimento da legislação vigente, na prevenção e mitigação dos impactos oriundos de suas diversas atividades diárias, da conservação do ambiente natural e do desenvolvimento sustentável. Uma política ambiental atesta o comprometimento institucional com a melhoria contínua dos produtos e serviços vinculados ao ensino, pesquisa, extensão e gestão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2016, p. 73).

Ao questionar a E1 sobre “fomentar a EA através de estabelecimento de disciplinas nos cursos de graduação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2016a, p. 392), ela relatou que hoje “a gente tem 119 cursos e que conversam muito na montagem do Projeto Pedagógico de Curso - PPC, com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso... mas vamos dizer assim... a gente não impõe aos cursos se a EA deve ser disciplina ou não [...] porque ela é um tópico transversal” (E1). Por outro lado, a E3 enumera que o NED na Progep “Tem as programações, temos os cursos de sustentabilidade e EA; [...] nas capacitações de integração, tanto dos novos servidores, que a gente tem duas vezes por ano, como também palestras sobre Uma UFSM Sustentável”.

Há na Progep o LNC, que é uma importante ferramenta de gestão, tendo como objetivo subsidiar o planejamento e as ações de capacitação e desenvolvimento profissional para os servidores da UFSM. Ao se realizar a análise dos Relatórios de LNCs dos anos de 2014, 2016 e 2018, pode-se depreender que, dos respondentes dos três Levantamentos de Necessidades de Capacitação, não houve interesse marcante sobre o tema, pois, de certa forma, os servidores enumeraram-na em 14^a (2014), 25^a (2016) e 23^a posição (2018).

A E2 apontou a coleta seletiva solidária, que já é feita de uma forma específica, como uma grande ação desenvolvida na UFSM. E ainda acrescentou: “o Setor de Planejamento Ambiental tem trabalhado mais na questão do lixo que são questões mais emergenciais, alguma questão de corte de árvore e principalmente na questão dos licenciamentos dos campi” (E2).

Por outro lado, verificou-se que no o Relatório Executivo de Avaliação do PDI 2016-2026, publicado juntamente ao Relatório de Gestão de 2017, dos sete Desafios do PDI, de um montante de R\$ 92.971.422,62 do orçamento da Instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018, p. 332),

apenas 0,1%, ou seja, R\$ 57.115,00 foram destinados ao Desafio 7, que é Desafio Gestão Ambiental.

Em suma, pode-se depreender, ainda, que as ações voltadas para a gestão ambiental são bastante embrionárias, que há muito o que se fazer, muito o que se estudar para melhorar e, até arriscaria a dizer, criar/implementar condutas e práticas. Complementando, ousaria afirmar que a UFSM necessitará percorrer um caminho ainda longo, se quiser ser considerada uma universidade sustentável.

Categoria: Facilidades/barreiras para implementação da EA na UFSM

Ao cuidar da inclusão da EA no ensino formal (tanto no nível da educação básica quanto da superior), a Política Nacional de Educação Ambiental enaltece a abordagem interdisciplinar, atravessando todos os conteúdos da formação. Steinmetz (2009, p. 199) reforça que “não há ações integradas a uma política institucional. São raríssimas as IES que incorporam no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no projeto pedagógico de seus cursos a questão ambiental”.

Acompanhando essa linha de raciocínio, ponderaremos a respeito da categoria facilidades/barreiras para implantação da EA na UFSM. Ao ser questionada sobre as grandes dificuldades enfrentadas pela Coordenadoria de Planejamento Ambiental - COPA/Pró-Reitoria de Infraestrutura (Proinfra), a E2 enfatizou: “Pessoas!!!!!! A falta de pessoas [...], então hoje nossa principal dificuldade é o número de pessoas para que se dediquem exatamente para isso” (E2). A E1, no tocante às dificuldades, ressalta que “temos a inserção da EA em praticamente todos os currículos mais especificamente nos currículos de licenciaturas que são os formadores para a educação básica [...]. Eu acho que a formação para a EA os nossos alunos estão tendo. O que está faltando é colocar isso em prática (E1). A E3 constatou que o tema é “importantíssimo e precisa desenvolver cada vez mais esse tema dentro da instituição, e ser falado mais... Por isso que eu te falei, quando eu li o teu tema, olha, é um tema que se fala ainda pouco, mas ele é fundamental e muito importante” (E3). Por outro lado, ao discorrer sobre algumas dificuldades ao se incluir nos PPC's a

temática educação ambiental, a E1 coloca que “às vezes, faz falta essa visão, de como devolver para a sociedade. [...] E eu acho que o que vai proporcionar bastante isso são esses 10% de extensão”. Ao se referir a 10% de extensão, a E1 estava mencionando que a UFSM estava estudando e logo seria aprovada uma Resolução pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão como forma de concretizar a Meta 12, Estratégia 7 do Plano Nacional de Educação. Em tal documento está explícito: “assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, p. 74). Reforçando, há ainda a Resolução 02/2012 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as diretrizes de implantação da EA nos cursos de graduação e, ainda, a Resolução 02/2015, que estabeleceu sobre os cursos de graduação na área de licenciatura. Portanto, se as IES atenderem essas duas resoluções, ajudarão na ambientalização curricular e colaborarão para a implantação global da EA no campus universitário.

No tocante a uma barreira, a E2 frisou, por diversas vezes durante a entrevista, a ausência de uma coordenadoria de gestão ambiental na UFSM. E que, a partir de um relatório da Comissão de Planejamento Ambiental (Complana), a COPA/Proinfra estudou o assunto e, ainda, com o objetivo de atender o Desafio 7 do PDI, foi solicitada a criação de uma nova coordenadoria da Proinfra [...] então isso deve acontecer no ano de 2019. Esta Coordenadoria atuará no viés da gestão principalmente dos resíduos, a gestão do manejo biológico da fauna e flora dentro da Universidade e também a gestão da questão água e do esgoto e da energia elétrica da Universidade [...] Dentro dos desafios, essa Coordenadoria deverá construir o Plano de Gestão Ambiental que atenda os critérios internacionais de sustentabilidade.

Ao se encerrar a análise dessa pode-se induzir que nossa Instituição está recém principiando seu olhar para essa demanda. Porém, verificou-se também que diversas ações vêm ocorrendo há muitos anos, “mas elas não estão sintonizadas” (E1). Sob outra ótica, conseguiu-se perceber que está havendo um interesse maior nas questões relativas à gestão ambiental, como, por exemplo, “edificações elas já têm algumas adequações por questão de

legislação, o uso da água da chuva, iluminação natural, isso já tem, mas ela [a coordenadoria que será criada] é pra trabalhar de uma forma mais intensa, e também do próprio ambiente natural e a preservação dele” (E2).

Em síntese, seja de que ordem forem as barreiras encontradas em seu esforço para adotar uma postura ambiental equilibrada, as universidades, como todas as outras organizações, são desafiadas a se desenvolverem sustentavelmente, mas, principalmente, a mudar os paradigmas que serviram de base para sua criação. Para tanto, deverão se tornar especialistas no processo de renovarem a si mesma, expandindo sua missão de educadora para educadora e aprendiz (SHARP, 2002).

Considerações finais

No momento atual, em diferentes culturas e países, a preocupação com o ambiente tem estado presente na vida de grande parte da população. Diante das intensas transformações socioambientais e econômicas, a agenda ambiental avultou-se. Porém, de maneira efetiva, as universidades, ao possuírem papel de destaque diante da sociedade, podem influenciar nas decisões que envolvem o meio ambiente, pois enquanto espaço de produção e difusão do conhecimento, elas têm o dever substancial na formação ambiental dos profissionais de múltiplas áreas.

De acordo com Reigota (2009), a educação ambiental não tem que ter a solução para tudo, mas deve provocar a cidadania, a participação, as escolhas e os sentimentos de ética e de pertencimento. Nessa linha, se for entendida como uma prática política, deve-se tratá-la como um tema extremamente sério e complexo e, apesar de abarcar uma multiplicidade de definições, para a maioria do público ela aparece como relativa a problemas estritamente ecológicos. (LAYRARGUES, 2012).

Nessa perspectiva, é necessário reconhecer que as universidades, como um autêntico espaço educador sustentável, requerem esforços de toda a comunidade acadêmica. Não basta apenas inserir nos documentos institucionais princípios da educação ambiental para que eles sejam operacionalizados, mas também, e principalmente, a dimensão socioambiental

deve estar presente nas práticas da extensão, do ensino, da pesquisa e da gestão, sendo, dessa forma, indutora de mudanças significativas no espaço universitário.

Quanto ao primeiro objetivo específico delineado para esta pesquisa pode-se inferir que a Prograd vem tentando incluir disciplinas relacionadas à temática EA nos PPC's dos cursos de graduação da UFSM. Há um esforço da pró-reitoria em inserir essa temática como disciplina, porém nas reformulações de currículos não impõe aos cursos a obrigatoriedade. No que se refere à criação de uma “disciplina consorciada”, a Prograd referiu o marco legal que ampara a sua criação, qual seja a Resolução Nº 2, 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação. Essa Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura). Ao se referir a essa resolução, se faz alusão à legislação em que deverão ser incluídas as temáticas de gênero, as étnico-raciais, a educação ambiental, entre outros assuntos transversais. Então, por força da legislação, estudou-se como a UFSM poderia inserir essas temáticas nos currículos dos cursos e chegou-se a esse desfecho.

Em síntese, pode-se dizer que há uma preocupação em se incluir a temática da EA nos cursos, nos debates, na forma de extensão, mas que isso ainda ocorre a passos lentos em nossa instituição e, na maioria das vezes, por força da legislação, e não como uma visão macro.

Quanto ao segundo objetivo específico delineado, pode-se inferir que ainda há muito o que se esculpir para que haja uma melhor sensibilização dos servidores, para que ocorra uma melhor conexão da importância e relevância que a dimensão da educação ambiental deve ter tanto quando esses trabalhadores estiverem no exercício de suas atividades laborais no Campus, quando estiverem fora da instituição.

Nesse sentido, transparece importante que a Progep frise em suas Diretrizes para a Política de Gestão de Pessoas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2016a, p. 164) uma política destinada à EA para os servidores, garantindo assim continuação, aprofundamento, relações

dialógicas, visando atualizar as instituições, uma vez que necessitam incluir em suas práticas temas contemporâneos e emergentes no cenário planetário.

No tocante ao terceiro objetivo específico, que residia em verificar como o Setor de Planejamento Ambiental da Proinfra vem desenvolvendo suas ações de educação ambiental, aferiu-se que estas não são conduzidas pela COPA/Proinfra, mas por meio de ações coordenadas pela Complana e pelo Projeto Universidade Meio Ambiente-UMA. Contudo, não existe um programa permanente para a Universidade. Ao se proceder a um apanhado geral desse objetivo específico, infere-se que a COPA/Proinfra está atenta aos preceitos da sustentabilidade e EA.

Como ponto emergente desse terceiro objetivo, evidencia-se que, por estar no PDI da UFSM, no Desafio 7 e após o relatório da Complana e, com um estudo do Setor de Planejamento Ambiental, foi solicitada à gestão da UFSM a criação de uma nova coordenadoria para a Proinfra. Para completar a análise dos resultados, certificamo-nos de que apesar de nossa Instituição avançar, de um modo geral, a passos lentos na temática ambiental e enfrentar barreiras para sua concretização, prospectaram-se alguns planejamentos, algumas disposições e, ainda, verificou-se que a gestão da Universidade entendeu que é salutar a criação de uma estrutura que olhará e se debruçará no trabalho pertinente às questões ambientais, configurando uma promessa futura.

Em se aprovando a criação da Coordenadoria de Gestão Ambiental, não poderia ser mais oportuno e direcionado o quarto objetivo específico desta pesquisa - propor a criação de Núcleos de Educação Ambiental, em cada Unidade Universitária da Universidade Federal de Santa Maria. Esses núcleos de educação ambiental se justificarão em decorrência de que, atualmente, já há na UFSM, em nível das unidades universitárias, os Núcleos de Execução e Controle Orçamentário, os Núcleos de Infraestrutura, os Núcleos de Patrimônio, entre outros núcleos/setores existentes. Portanto, em vista disso, aos moldes dos Núcleos citados, sugere-se a criação e implementação de um Núcleo de Educação Ambiental.

Ademais, essa proposta encontra respaldo em modelos de outras IES públicas, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a

Universidade de São Paulo (USP). Essas duas instituições possuem, há alguns anos, órgãos/projetos/programas que fazem parte da estrutura visando agrupar esforços para que as instituições sejam mais sustentáveis, seja através da Coordenadoria de Gestão Ambiental na UFSC ou da Superintendência de Gestão Ambiental, na USP. Um exemplo de ação permanente desenvolvida na USP desde 1994 é o “USP Recicla – da Pedagogia à Tecnologia”. Tal Programa visa transformar a Universidade em um bom exemplo de consumo responsável e de destinação adequada de resíduos.

Entre tantas funções que esses Núcleos poderão ter elenca-se: desenvolver atividades interdisciplinares entre os cursos e com os diretórios acadêmicos, seminários, atividades de sensibilização quanto à coleta seletiva solidária instalada na UFSM; colaborar com os processos de compras sustentáveis conforme a especificidade de cada Unidade Universitária; cooperar com o Projeto UMA, dando maior visibilidade às ações que já são desenvolvidas e às que virão; realizar oficinas com diversas temáticas; entre outras inúmeras ações que poderão ser elaboradas e aperfeiçoadas.

Embora haja um arcabouço normativo, em que pese uma política pública de educação ambiental, não se tem conseguido sensibilizar gestores acadêmicos para sua inserção no ensino superior. Ao longo deste estudo, tanto em seu caminhar teórico quanto na análise das entrevistas, percebeu-se que, na Universidade Federal de Santa Maria, a EA ocupa um lugar ainda muito incipiente. Pode-se acreditar que existam alguns avanços no que concerne à inclusão nos currículos da disciplina EA, de forma transversal. No entanto, ainda de maneira tímida.

Nessa direção, sugere-se que estudos da natureza deste apresentado sejam fomentados e aprofundados especialmente na condução de investigar a intervenção de como essa temática é percebida pelos diretores das unidades universitárias.

Ao mesmo tempo, não sejamos ingênuos ao achar que ambientalizar uma instituição de ensino superior ocorrerá “da noite para o dia” ou que conseguiremos injetar nas “veias” das IFE’s a dimensão ambiental. As barreiras a serem transportas são diversas e significativas, requerendo mudanças na

gestão, na cooperação entre as diversas instâncias e órgãos institucionais e de toda a comunidade acadêmica. Mas, em harmonia com Morin (2003, p. 99), "Não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições".

Referências

BARBIERI, J. C. **Desenvolvimento e meio ambiente**: as estratégias de mudanças da Agenda 21. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

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

BATISTA, M. do S. da S. **Educação ambiental no ensino superior**: reflexões e caminhos possíveis. Curitiba: Appris, 2017.

BOWERS, C. A. **Greening the university curriculum**. 2002.

BRANDLI, L. L. et al. A sustentabilidade ambiental na infraestrutura de um campus universitário: ações. In: ENCONTRO NACIONAL DE TECNOLOGIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 2008. **Anais [...]** Fortaleza, CE, 2008.

BRASIL. Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960. Cria a Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1960. Seção 1, p. 16117.

BRASIL. Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 set. 1981. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Brasília: MMA, 1992.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Seção 1, p.1

BRASIL. Decreto n. 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2002. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Edição Extra. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de

licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 02 jul.2015, Seção 1, pág. 8.

CARSON, R. **Primavera silenciosa**. São Paulo: Gaia, 2010.

CARVALHO, I. C. de M.; AMARO, I.; FRANKENBERG, C. L. C. Ambientalização curricular e pesquisas ambientalmente orientadas na PUCRS: um levantamento preliminar. In: LEME, P. C. L.; PAVESI, A.; ALBA, D.; GONZÁLEZ, M. J. D. (coord.). **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades**: desdobramentos do 3º seminário internacional de sustentabilidade na universidade. São Carlos. SP. Madrid: UAM-Gráficas Alhambra. 2011. p. 137-144.

DIAS, G. F. Os quinze anos da educação ambiental no Brasil: um depoimento. **Em aberto** - Órgão de Divulgação Técnica do Ministério da Educação-INEP. Brasília, Ano 10, n. 49, jan./mar. 1991.

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: políticas e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, L. S.; LEAL, A. C.; CARPI JUNIOR, S. (orgs.). **Educação ambiental**: conceitos, metodologias e práticas. 1. ed. São Paulo: Tupã, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUERRA, A. F. S. et al. 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: UNIVALI, 2015. p. 11-33.

IBRAHIM, F. I. D. **Educação ambiental**: estudo dos problemas, ações e instrumentos para o desenvolvimento da sociedade. 1. ed. São Paulo: Erica, 2014.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

LAYRARGUES, P.P. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, J. S. **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**, 3. ed. Brasília: IBAMA, 2006. p. 161-198.

LAYRARGUES, P.P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 398-421, 2012.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. da C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: VI ENCONTRO "PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL": a pesquisa em

educação ambiental e a pós-graduação no Brasil, 6., 2011, **Anais** [...]. Ribeirão Preto. São Paulo, 2011.

LEME, P. C. S. **Formação e atuação de educadores ambientais**: análise de um processo educativo na Universidade. 2008. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Carlos, São Carlos, SP, 2008.

MELO, A. A de. **Os limites do crescimento**: uma análise da relação entre a pegada ecológica e indicadores socioeconômicos. 2013. 64 p. Monografia (Curso de Ciências Econômicas) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma-reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO, L. F. **Gestão ambiental e sustentabilidade**. 2012. 148 p. Monografia (Bacharelado em Administração Pública) – Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC. Florianópolis, SC, 2012.

NUNES, M. Educação Ambiental no Brasil: entre a hegemonia do conservadorismo e a possibilidade da educação ambiental crítica da crítica. **Revista Ambiente Legal**, São Paulo, dez. 2015. Disponível em: <http://www.ambientelegal.com.br/educacao-ambiental-no-brasil/>. Acesso em: 28 set. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **A ONU e o Meio ambiente**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/meio-ambiente/>. Acesso em: 17 mar. 2018.

RAMOS, E.C. Educação ambiental: origem e perspectivas. **Educar**, Curitiba, v. 17, n. 18, p. 201-218, jan./jul. 2001.

REIGOTA, M. A. dos S. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RUSCHEINSKY, A. **Educação ambiental**: abordagens múltiplas. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

RUSCHEINSKY, A. Périplo pela incorporação da dimensão socioambiental: incertezas, desafios e tensões em trajetórias universitárias. In: RUSCHEINSKY, A.; GUERRA, A. F. A.; 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. São Carlos, 2014. p. 100-124.

SANTOS, J. de A.; TOSCHI, M. S. Vertentes da educação ambiental: da conservacionista à crítica. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, Anápolis, v. 4, n. 2, ed. especial, p. 241-250, jul./dez. 2015.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317–322, mai./ago. 2005.

SCHEFFER, T. **Percepção ambiental dos professores da rede municipal de ensino na cidade de São Domingos–SC**: um olhar sobre a educação ambiental local. 2009. Monografia (Curso de Ciências Biológicas) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Xanxerê, SC, 2009.

SHARP, L. **Green campuses**: the road from little victories to systemic transformation. Boston, USA: Harvard University, 2002.

SILVA FILHO, J. C. L. da et al. Análise comparativa do novo paradigma ecológico em dois estados brasileiros: a gestão ambiental além do mercado e do estado. **estao.Org – Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 7, n. 1, p. 84-101, jan./abr. 2009.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Tessaloniki: a educação ambiental no Brasil. In: CASCINO, F.; OLIVEIRA, J. F.; JACOBI, P. (org.). **Educação, meio ambiente e cidadania**: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998.

SORRENTINO, M.; BIASOLI, S. Ambientalização das instituições de educação superior: a educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis. In: RUSCHEINSKY, A.; GUERRA, A. F. A.; 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. São Carlos: 2014. p 39-46.

STEINMETZ, W. Educação ambiental, constituição e legislação: análise jurídica e avaliação crítica após dez anos de vigência da Lei 9.795/1999. **Revista de Direito Ambiental**, São Paulo, a. 14, n. 55, p. 103-113, jul./set. 2009.

TEIXEIRA, L. I. L.; SILVA FILHO, J. C. L. da; MEIRELES, F. R. da S. Consciência e atitude ambiental em estudantes de instituições de ensino técnico e tecnológico. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental/UFSM**, Santa Maria, v. 20, n. 1, p. 334-350, jan./abr. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de desenvolvimento institucional (2016-2026)**. Santa Maria, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório executivo de avaliação do PDI 2016-2026**. Pró-Reitoria de Planejamento. Santa Maria, 2018.

VAN BELLEN, H. M. **Indicadores de sustentabilidade**: uma análise comparativa. 2002. 250 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2002.

VASCONCELOS, J. P. R. et al. Pare, Pense e Descarte: coleta seletiva solidária. In: CATALÃO, V.; LAYRARGUES, P. P.; ZANETI, I. (org.).

GRASSI, P.K., KOCOUREK, S., OLIVEIRA, J.L. | Educação ambiental em instituição pública de ensino superior: o caso da UFSM

Universidade para o Século XXI: Educação e Gestão Ambiental na Universidade de Brasília. Brasília: Cidade, 2011, p. 38.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.