

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE LAGES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Kauê Tortato Alves**

**AMBIENTALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA SOB O ENFOQUE DA RACIONALIDADE**  
**AMBIENTAL: CAMPUS CURITIBANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE**  
**SANTA CATARINA**

**LAGES (SC)**  
**2014**

### Ficha Catalográfica

A474a	<p>Alves, Kauê Tortato.</p> <p>Ambientalização universitária sob o enfoque da racionalidade ambiental: estudo a partir do campus da Universidade Federal de Santa Catarina em Cuitubanos(SC) / Kauê Tortato Alves.-- Lages (SC), 2014.</p> <p>214f.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.</p> <p>Orientadora: Lucia Ceccato de Lima.</p> <p>1. Ensino superior - Brasil. 2. Educação ambiental. 3. Gestão ambiental. I. Lima, Lucia Ceccato de. II. Título.</p> <p>CDD 378.81</p>
-------	---

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)

**KAUÊ TORTATO ALVES**

**AMBIENTALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA SOB O ENFOQUE DA RACIONALIDADE  
AMBIENTAL: ESTUDO A PARTIR DO CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA EM CURITIBANOS (SC)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação como requisito para a obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.

Orientação: Prof. Dr.<sup>a</sup> Lucia Ceccato de Lima

**LAGES (SC)  
2014**

Aqui vai a folha de avaliação

## RESUMO

Processo sociocultural recentemente descrito a Ambientalização permeia o cotidiano de indivíduos e entidades sociais, atingindo complexidade e elaboração teórico-prática perturbadoras nas universidades. Sendo um neologismo, desde logo, a Ambientalização deve ser conceituada como um processo de interiorização ou legitimação das questões (sócio)ambientais públicas pelas pessoas e entidades sociais que através de seus discursos e práticas, alteram seu comportamento baseadas em argumentos e racionalidades derivadas das mais diversas vertentes ambientalistas. Neste estudo Ambientalização Universitária é conceituada como um processo sociocultural contínuo (não pontual ou intermitente), integrado à realidade e contexto sócio-educacional da IES, e baseado em compromissos para aprimorar os tratamentos da questão socioambiental onde essa possa estar negligenciada ou subvertida. Este trabalho tem como objetivo geral compreender o processo de ambientalização universitária do Campus da UFSC de Curitiba (SC) sob o enfoque da racionalidade ambiental, e como objetivos específicos: compreender o processo de Ambientalização Universitária, seus contextos e influências; Compreender como o enfoque da racionalidade ambiental pode fundamentar a investigação da Ambientalização Universitária para o aprimoramento de suas práticas; e investigar a aplicação das análises fundadas na Racionalidade ambiental na realidade do Campus Curitiba e seu processo de ambientalização. Metodologicamente o estudo enquadra-se como estudo de caso com objetivo descritivo, a partir de análise de dados qualitativos de origem documental e/ou obtidos por observação participante. A ambientalização curricular foi escrutinada por pesquisa documental dos textos dos projetos pedagógicos de todos os quatro cursos do Campus Curitiba e utilizando-se as categorias da racionalidade ambiental para análise de conteúdo discute-se as concepções relativas ao ambiente e à educação ambiental presentes nos textos das propostas curriculares. Já os documentos de gestão e política ambiental constituíram-se de atas, portarias, resoluções e projetos institucionais relativos as temáticas socioambientais. Por meio de observação participante forma interpretadas e descritas as correlações entre políticas institucionais e as práticas de gestão ambiental, refletindo-se sobre a efetivação dos compromissos ambientais instituídos. O primeiro capítulo apresenta as metodologias empregadas para a compreensão do fenômeno da ambientalização e suas bases epistemológicas. No segundo capítulo apresenta-se o arcabouço teórico e concepções de fundo do estudo necessários à compreensão do lócus e fenômeno estudados. No terceiro capítulo realiza-se um estudo fundamentado das categorias da racionalidade ambiental para compreender como a ambientalização relaciona-se com a universidade ora comprometendo-se com suas atividades fins ora comprometendo-as em estranhos funcionamentos. Também propõe-se dois esquemas conceituais para classificar a natureza e funcionamento da ambientalização social/institucional: ora como movimento, movimentação e processo sócio-cultural difuso; ora como a composição da gestão, política e execução de atividades fins (nas universidades: fins educacionais). No quarto capítulo os dados são interpretados, correlacionados e discutidos à luz da racionalidade ambiental de Enrique Leff. Concluiu-se que o emprego das categorias da Racionalidade Ambiental enriquece heurísticamente a compreensão do processo de ambientalização universitária. E neste estudo, mais que uma mensuração de graus de ambientalização foi possível compreender como as racionalidades instrumentais e teóricas dominam desarticuladamente o campo do saber e poder no processo da ambientalização do campus Curitiba.

**Palavras-chave:** Ambientalização Universitária. Educação Superior. Racionalidade Ambiental.

## ABSTRACT

As a recently described sociocultural process Environmentalization permeates the daily lives of individuals and social entities, and in universities it reached disturbing complexity and theoretical-practical elaboration. As a neologism, first, the Environmentalization should be conceptualized as a process of internalization or legitimacy of socio-environmental public issues by people and social entities through their discourses and practices; they changes their behavior based on arguments and rationales derived from environmentalist doctrines. At this study the University Environmentalization is conceptualized as a continuous sociocultural process (not occasional or intermittent), that must be integrated into the reality and socio-educational context of some institution of higher education. It is also based on commitments to enhance the environmental performance on institutional places where the environmental issue may be neglected or subverted. This work has as main objective to understand the process of Environmentalization with the analytical approach of Leff's environmental rationality, this approach was applied in a case study of at the Advanced Campus of *Universidade Federal de Santa Catarina's* in Curitibanos town (BRA). It has as specific objectives: understanding the process of University Environmentalization, their contexts and influences; Understanding how the focus of environmental rationality can support the research of University environmentalization to improve its practices; and investigate the application of the analysis based on Environmental Rationality in reality of process of Environmentalization at Curitibanos's Advanced Campus. Methodologically the study is classified as a qualitative research, with case study approach and descriptive purpose. The curriculum greening was analyzed by documentary research of texts pedagogic projects of all four courses of Curitibanos's Campus, and we applied environmental rationality categories to conduct content analysis. The data was applied to discuss the concepts related to environment and environmental education present in curriculum proposals. We'd analyzed management documents and institutional policy (minutes, ordinances, resolutions and institutional projects) on social and environmental issues. Through participant observation, we interpreted and described the correlations between institutional policies and practices of environmental management, and had reflected on the effectiveness of the established environmental commitments. The first chapter presents the methodologies used to understand the phenomenon of Environmentalization and its epistemological foundations. The second chapter presents the theoretical framework and concepts of the study background necessary to understand the locus of researched phenomenon. In the third chapter the categories of environmental rationality is a reasoned to understand how the Environmentalization relate to the University sometimes improving their effectiveness, but sometimes committing them in strange workings study. We also proposes two conceptual schemes to classify the nature and functioning of the social/institutional environmentalization: at first as a social movement, as a social mobilization and as a diffuse sociocultural process; at last institutionally in must be the decomposed as a sum of environmental management, environmental policy, and the acculturation of the execution of main purposes of the institution (in university: educational purposes). In the fourth chapter the data are interpreted, correlated and discussed in the light of the Leff's environmental rationality. We conclude that the use of categories of Environmental Rationality heuristically enriches the understanding of the university environmentalization process. And at this study, more than one measurement of degrees of greening, it was possible to understand how the instrumental and theoretical rationality disjointedly dominate the knowledge's field and the power relationships in the process of Curitibanos's campus Environmentalization.

**Keywords:** University Environmentalization. Higher education. Environmental Rationality

## LISTA DE ABREVIATURAS

A.U.	Ambientalização Universitária
ACES	Ambientalização Curricular dos Estudos Superiores
AMURC	Associação dos Municípios da Região do Contestado
BI	Bacharelado Interdisciplinar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
E.A.	Educação Ambiental
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
RELEPE	<i>Red Latinoamericana de estudios epistemológicos en Política Educativa</i>
SNUMA	Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente
STAE	Servidor Técnico-Administrativo da Educação
SNG	Sistema Nacional de Graduação
UdG	Universitat de Girona
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNSL	Universidade de San Luís

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Representação Fractal da Concepção da Dissertação.....	17
Figura 2 Quadro comparativo dos quatro modelos pedagógico-institucionais de Universidade segudno Drezé e Debelle (1983 <i>apud</i> Capaz, 2012, p.26).....	51
Figura 3 Representação do enfoque diferencial dado à investigação das atividades universitárias abordadas no estudo. ....	52
Figura 4 Representação das Categorias de Racionalidade de Weber exploradas por Leff (2006) nas concepções moderna (direita) e ambientalista(esquerda). ....	75
Figura 5 Diagrama fractal da concepção de Ambientalização Universitária adotada.	100
Figura 6 Evolução Populacional do Município de Curitiba(esquerda), do Estado de Santa Catarina e do Brasil nos Últimos Vinte e Dois Anos. ....	123
Figura 7 Distribuição populacional dos municípios que compõem a Mesorregião Serrana. ....	124
Figura 8 Mapa temático da distribuição dos IDHMs nos municípios do estado de Santa Catarina. Em destaque ao centro o município de Curitiba.....	125
Figura 9 Proporção de Escolas por Nível de Ensino no município de Curitiba (esquerda), do estado de Santa Catarina e do Brasil (a direita superior e inferior respectivamente). ....	126
Figura 10 Proporção de Matrículas por Nível de Ensino no município de Curitiba (esquerda), do estado de Santa Catarina e do Brasil (a direita superior e inferior respectivamente). ....	127
Figura 11 Perfil de distribuição dos quatro tipos de indícios da ambientalização curricular em ambas as versões dos projetos pedagógicos de cada um dos quatro cursos do Campus de Curitiba .....	165



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Ilustração da coerência entre os componentes da dissertação. ....	18
Quadro 2 Instrumento de análise. ....	36
Quadro 3 Comparação das tipologias de racionalidade conforme interpretadas em Leff e Weber.....	73
Quadro 6 Tipologias de racionalidade segundo Leff e Weber(conforme a adaptação de Habermas, 1987 apud SELL, 2012). ....	74
Quadro 7 Classificações, categorias, tipologias ou correntes da educação ambiental. ....	83
Quadro 8 Vertentes de Educação Ambiental conforme seu alinhamento sociocultural hegemônico/indiferente ou contra-hegemônico (linhas) e ênfase diferencial nas transformações sociais e/ou culturais (colunas):.....	84
Quadro 9 Organizações interinstitucionais com interesses comuns em abordar temáticas ambientais nas universidades .....	117

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução populacional do Campus Curitibanos por semestre agrupada por segmento da comunidade universitária interna. ....	140
Tabela 2: Grupos de pesquisas em temáticas ambientais coordenados por professores do campus Curitibanos até 2014.....	160
Tabela 3: Quantidade de registros das Principais Unidades de Concordância Correlacionadas às Categorias de Racionalidade Formal e Instrumental.....	167
Tabela 4: Quantidade de registros das Principais Unidades de Concordância Correlacionadas às Categorias de Racionalidade Substantiva e Teórica. ....	167
Tabela 5: Matriz de correlação das categorias de racionalidade com valores das linhas representando a proporção dos registros da categoria (coluna) em estado puro ou coexistindo em uma mesma frase (unidade de análise) com uma ou mais categorias. ....	168
Tabela 6: Quantidades das ocorrências dos indicadores presentes em cada uma das versões dos projetos pedagógicos dos cursos derivados das ciências rurais, com a quantidade e proporção dos registros (com sentido) situados em textualizações endógenas.....	170
Tabela 7: Proporção das palavras contendo radicais de indícios em relação ao corpus de cada versão dos PPCs. ....	171
Tabela 8: Número de publicações por autor que tenha utilizado no assunto “Ambeintaliz*” nos descritores conforme consta na base WoS.....	211
Tabela 9: Número de publicações por País sobre o tema “Ambeintaliz*” segundo a base WoS.....	211
Tabela 10: Número de publicações por área do conhecimento sobre o tema “Ambeintaliz*” segundo a base WoS.....	211
Tabela 11: Número de publicações por ano sobre o tema “Ambeintaliz*” segundo a base WoS.....	211
Tabela 12: Número de publicações por autor contendo no assunto as expressões “Environmental Education” e Universi* segundo a base WoS.....	211

Tabela 13: Número de publicações por País contendo no assunto as expressões “Environmental Educacions” e Universit\* segundo a base WoS..... 212

Tabela 14: Número de publicações por área de conhecimento contendo no assunto as expressões “Environmental Educacions” e Universit\* segundo a base WoS. .... 212

Tabela 15: Principais produções científicas contendo a expressão ‘ambientaliz\*’ no assunto ordenadas conforme o número de citações segundo a base WoS..... 214

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
1.1 DIRETRIZES, PRESSUPOSTOS E ABORDAGEM DA PESQUISA.....	22
1.1.1 História Efetual: precursores e preconceitos do autor.....	24
1.1.2 Classificação, Limitações e Delineamento da Pesquisa.....	27
1.2.2 Análise dos Dados.....	33
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONCEITUAL.....</b>	<b>41</b>
2.1 QUADRO TEÓRICO E CONCEITUAL.....	42
2.1.1 Educação.....	42
2.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL DO FENÔMENO EM ESTUDO: A INSTITUIÇÃO MODELO UNIVERSIDADE.....	46
2.2.1 Breve História das Universidades: Ocidente.....	46
2.2.2 Breve História das Universidades Brasileiras: das escolas profissionais até o REUNI.....	53
<b>3 AMBIENTALIZAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA DA RACIONALIDADE AMBIENTAL .....</b>	<b>66</b>
3.1 CAMPOS SOCIAIS ORIGINÁRIOS DA AMBIENTALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA: .....	66
3.1.1 Ambientalismo: Conceituando e Posicionando-se na RACIONALIDADE AMBIENTAL.....	66
3.1.2 Educação Ambiental: breve definição, posicionamentos e breve história.....	81
3.2 AMBIENTALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA .....	97
3.2.1 Conceituando e (Re)Problematizando a Ambientalização Universitária.....	101
3.2.2 Estado da Arte dos Estudos sobre Ambientalização Universitária.....	109
3.2.3 Políticas de Ambientalização das IES .....	111
<b>4 INVESTIGAÇÕES SOBRE/COM A AMBIENTALIZAÇÃO NO ‘CAMPUS CURITIBANOS’ DA UFSC. ....</b>	<b>119</b>
4.1 LOCALIZAÇÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA EM ESTUDO.....	119
4.1.1 Relevância da Geografia e História Local.....	119
4.1.2 Relevância da história e cultura institucional.....	129
4.2 AMBIENTALIZAÇÃO DA UFSC.....	149
4.2.1 Políticas Ambientais Institucionais.....	149
4.3 AMBIENTALIZAÇÃO DO CAMPUS DA UFSC EM CURITIBANOS(SC).....	156
4.3.1 Política, Gestão Ambiental e Processos de Criação dos Espaços Educadores do Campus da UFSC em Curitiba(SC).....	156
4.3.2 Processos de Ambientalização Curricular e Educação Ambiental no Campus da UFSC em Curitiba(SC).....	159
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>183</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>196</b>

## INTRODUÇÃO

A existência de seres vivos em acoplamento estrutural<sup>1</sup> com seu ambiente (nele inclusos outros seres) acarreta alterações estruturais mútuas e recursivas. O ser humano também faz parte desta dinâmica natural de trocas materiais e energéticas e mutua interferência estrutural com o ambiente, porém, no decurso da história das ciências e com a sofisticação da tecnologia no século XX, sua capacidade de desencadear alterações ambientais elevou-se o que vem resultando em acúmulos de ações e efeitos impactantes formando as condições necessárias ao desencadeamento de eventos ambientais críticos. Mas despreendendo-se do epifenômeno ecológico e material alguns autores auxiliaram este trabalho a transcender o senso comum presente em interpretações naturalistas do discurso e imaginário atuante sobre eventos críticos em ambientes naturais, por exemplo, Leff (2006, p. 223) argumenta que esta é uma crise da “modernidade, fundada na racionalidade econômica e científica como valores supremos do projeto civilizatório da humanidade, que tem negado a natureza como fonte de riqueza, suporte de significações sociais e raiz da coevolução ecológico cultural”. Também Jacobi; Tristão; Franco (2009, p.65) situam sócio-históricamente nas sociedades pós-industriais a origem da crise ao afirmarem: “A sociedade pós-industrial [...] confronta-se com uma crise que, mais do que ecológica ou material, é uma crise de valores, do estilo de pensamento, dos imaginários sociais, dos pressupostos epistemológicos [...]”.

Essa sucessão de crises afeta diferencialmente toda forma de divisão social (classes, setores, instituições, organizações) incluindo-se as universidades que com fins na educação de jovens e adultos em nível superior (articulando pesquisa e ensino) “podem ser vistas como instituições que, por um lado, são parte integrante do sistema vigente e concorrem para sua manutenção e evolução[científico-tecnológica]”(OLIVEIRA, H. 2011, p.37) e por outro poderão contribuir com a construção, aprimoramento qualitativo e resgate de outras relações de acoplamento entre sociedade e ambiente. Valenti; Lima, M.I.S.; Oliveira (2009, p. 3). Acrescentam que as Universidade também desempenham um papel fundamental na educação,

---

<sup>1</sup> Explicam Maturana e Varela que quando dois sistemas (ex: o ser e seu meio) desempenham dinâmicas recíprocas de mútua interferência “o resultado será uma história de mudanças estruturais mútuas, desde que [o ser vido] e o meio não se desintegrem. Haverá um acoplamento estrutural” (Maturana; Varela, 1995, p.113)

pesquisa, desenvolvimento de políticas públicas e novas tecnologias além de produzir conhecimento e modelos científicos, sociais e humanistas. Alguns setores, “dentro das próprias IES dedicam-se a pensar criticamente este papel das IES e comprometem-se com mudanças e com a contestação dos efeitos nefastos que ela possa provocar”(OLIVEIRA, H. 2011, p.37).

Neste cenário surgem preocupações com os efeitos das ações de transformação socioambiental, que as universidades e seus egressos exercem. E a partir destas pressões internas e de movimentos ambientalistas surge o conceito de Ambientalização Universitária (AU) que para efeito didático inicialmente definimos de forma ampla: “Ambientalizar [...]”<sup>2</sup> significa inserir a dimensão socioambiental onde ela não existe ou está tratada de forma inadequada.[...]” (KITZMANN, 2007, p.554) é um processo sociocultural contínuo (não pontual), integrado à realidade educacional em que se insere e baseado em compromissos institucionais. Então, apesar das ressalvas já realizadas sobre a capacitação pela ação, cita-se considerações de Sanmartí e Pujol (2002, p.46) sobre a ambientalização de centros educativos, dizendo que:

a ambientalização dos centros educativos [inclusas as universidades] compreendidos como a transformação de suas organizações[comprometendo-lhes em sua totalidade simbólica-estrutural-funcional], de seus conteúdos e das relações entre as pessoas que fazem parte destes de forma que sejam coerentes com seus propósitos que se julgam importante desde modelos baseados na sustentabilidade (Sanmartí e Pujol, 2002, p.46)

Logo, demanda mudanças administrativas e estruturais bem como socioculturais teóricas e práticas na universidade.

Justificamos a realização deste estudo pela relevância e abrangência das interpretações e investigações realizadas para: a educação, a ambientalização universitária, para a instituição estudada, para o programa do mestrado e para o autor.

A realização deste estudo adota uma estratégia recursiva<sup>3</sup> (dedutiva-indutiva<sup>4</sup>-dedutiva) de elaboração de conhecimento, partindo de um processo adotado como relevante, neste caso “o

---

<sup>2</sup> As citações realizadas neste estudo, preservam a maior parte do texto dos autores originais, cuidado tomado para valorizar a originalidade deles e a hermenêutica do leitor. Desta forma realizamos apenas supressões de trechos descontextualizados em relação a este estudo, aqui representadas pelo sinal gráfico [...]; e também substituições, aqui representadas por [palavras inseridas entre colchetes], por exemplo, a expressão “o ensino” aqui foi suprimida por “[...]” uma vez que neste caso optamos por uma conceituação ampla e que acreditamos de aplica tanto à ambientalização curricular quanto à escolar quanto à universitária.

<sup>3</sup> Tratamos como estratégia recursiva o retorno sobre si do procedimento que parte de premissas teóricas para o estudo de um caso particular para na sequência fazer a reaproximação aprimorada das premissas teóricas transforadas pelo contato com o particular. Tal estratégia recursiva poderia permanecer em um eterno retorno do particular ao

processo de ambientalização decorrido durante a implantação de um campus universitário público em uma região interiorana do estado de Santa Catarina”, para por meio deste, obter ampliação do conhecimento possível para circunstâncias assemelhadas e/ou mais amplas. Sendo assim, este estudo pretende apresentar relevância científica para os campos da **educação ambiental, ambientalização curricular, ensino superior e gestão ambiental universitária.**

Institucionalmente, podemos revelar a importância do estudo tanto para instituição estudada, quanto para o Programa de Pós-graduação em Educação da UNIPLAC (PPGE). Para a UFSC, ressalta o fato que o local de implantação do campus encontra-se rodeado por uma paisagem de matriz tipicamente rural, e portanto seus impactos sobre a mata de araucárias e a comunidade do entorno justificam socialmente a parte desse estudo sobre a gestão ambiental da instituição. Sua importância também está relacionada a sua contribuição à historiografia do ‘Campus Curitibanos’ (SC) e para construção de propostas de políticas e ações de gestão educacional e ambiental comprometidas com a sociedade e com o aprimoramento das atividades fins da universidade. Para o PPGE acreditamos que este trabalho é coerente com a linha de pesquisa II – “Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade” tanto pela inserção geográfica da área de estudo, pois está inserido na mesma região metropolitana - Lages<sup>5</sup> e na mesma Bacia Hidrográfica - Rio Canoas<sup>6</sup>) quanto por tratar de um movimento social, a ambientalização, e da temática ambiental acrescido à relevância científica conjecturada anteriormente.

Tendo-se em vista a carreira do pesquisador, o estudo insere-se como oportunidade de continuidade da sua formação acadêmica de Licenciatura em Ciências Biológicas realizando a fusão da pesquisa teórica (em biologia teórica) com a extensão universitária em gestão ambiental (em uma Empresa Júnior). Além disso, a atuação profissional do autor no campus da UFSC como

---

geral e abstrato, porém o eterno retorno recursivo não possibilitaria um aprimoramento absoluto do trabalho. Por isso a recursividade metodológica é restrita a um ciclo dedutivo-indutivo para fornecer um elemento de complexidade moderado aos limites e finitude da dissertação e da mente do autor que não pretende a totalidade da complexidade do objeto e fenômeno em estudo. Da mesma forma o conhecimento é produto e produtor do autor que ao movimentar teorias à realidade investigada produz em si a transformação correspondente ao movimento de produção de novos sentidos para a racionalidade vivida.

<sup>4</sup> O tipo de raciocínio que estamos discutindo, que nos leva de uma lista finita de afirmações singulares para a justificação de uma afirmação universal, levando-nos do particular para o todo, é denominado raciocínio indutivo, e o processo, denominado indução.

<sup>5</sup> Parâmetro relevante para estudos de ordem social cf. Alesc.

<sup>6</sup> Parâmetro importante para estudos ambientais cf. IBAMA ou Conama.

Servidor Técnico-Administrativo em Educação (STAE) possibilitou acesso simplificado a documentos necessários à consecução das atividades de pesquisa documental necessários ao estudo. Agrega-se a isso a realização pelo autor de um estudo intitulado “Trilhas Interpretativas como Instrumento Bivalente de Gestão e Educação Ambiental em Instituições de Ensino Superior: Estudo de caso do planejamento e construção de trilhas em fragmento da Floresta de Araucárias no Campus da UFSC em Curitiba (SC).” pesquisa desenvolvida para a obtenção do Título de Especialista em Educação Ambiental pela Universidade do Contestado e que foi o elo desencadeante entre a extensão em educação ambiental anteriormente desenvolvida pelo autor e a pesquisa em ambientalização universitária.

O argumento fundamental desse trabalho reside na importância assumida pelo desvelamento e aprofundamento de questões epistemológicas<sup>7</sup> da ambientalização praticada em universidades. Isso pode ser estudado sob dois destacamentos temáticos dado o modo de construção do conceito de ambientalização adotado, que o situa na interface e confluência de dois campos de pensamento: o ponto de vista político-pedagógico e ponto de vista ambientalista. Cumpre também explicitar a compreensão dos autores sobre a tricotomia da ambientalização que pode apresentar-se ora como processo sociocultural difuso, ora como movimento ou como movimentação social. Esclarecemos que configura-se como processo quando está sócio-histórica e culturalmente difuso, diverso e auto-organizado<sup>8</sup>, mas também pode configurar-se como movimento ou movimentação a medida que organiza-se, reúne-se em coletividades planejadoras com objetivo comum de ampliação de restrições, tempos e espaços institucionais e socioculturais, quiçá pleiteando hegemonia.

Este trabalho tem como **objetivo geral** compreender o processo de ambientalização universitária do Campus da UFSC de Curitiba (SC) sob o enfoque da racionalidade ambiental,

---

<sup>7</sup> Em palavras de simples compreensão, porém muito difícil operacionalização: O que dentro do possível é percebido e interpretado (captado>percebido>processado> verbalizado) pelo investigador? Nos parâmetros epistemológicos: quais as visões de mundo (educação e ambiente) existentes em meio aos discursos e práticas ambientalizadoras investigados pelo autor?

Axiológicos: quais as condutas e formas aceitas ou rejeitadas como modelos por assemelharem-se à bondade, justiça e beleza ou à maldade, injustiça e fealdade?

Gnosiológicos: como acreditam que relacionam-se com o mundo - suas declarações proferidas sobre as construções de mundo na ambientalização? Ou como as teorias acreditam que se relacionam, refletem, descrevem (ou não) com a realidade?

<sup>8</sup> Sem núcleos ou lideranças claramente definidas e legitimadas, pois de outra forma confundiríamos com a heterorganização.



e como **objetivos específicos**: compreender o processo de Ambientalização Universitária, seus contextos e influências; Compreender como o enfoque da racionalidade ambiental pode fundamentar a investigação da Ambientalização Universitária para o aprimoramento de suas práticas; e investigar a aplicação das análises fundadas na Racionalidade ambiental na realidade do Campus da UFSC Curitibanos(SC) e seu processo de ambientalização.

Definidos os objetivos deve-se também apresentar a matriz teórica do trabalho que é a racionalidade ambiental a qual segundo Leff (2006) é construída e concretizada por meio das relações, entre a teoria e práticas inseridas dentro da práxis, que surgem no terreno prático de uma problemática social generalizada, orientando o saber no campo estratégico do poder e da ação política. A problemática social generalizada em meio à população estudada, e motivadora deste trabalho é o(s) tratamento(s) dado às questões socioambientais adotadas pela UFSC (no ‘Campus Curitibanos’. É neste sentido que **questiona-se**: na perspectiva da racionalidade ambiental como se estabelece o processo de ambientalização universitária do ‘Campus Curitibanos’ da UFSC?

Parte-se do **pressuposto** que a Universidade é uma instituição social e não apenas um empreendimento, organização ou estabelecimento educacional gerido e concebido sob uma lógica de mercado, caracteriza-se muito mais um bem público da qual se espera a aspiração de ampliar a efetividade de seus compromissos educacionais para toda sociedade de modo irrestrito e não uma responsabilidade limitada a um nicho. Busca amplitude na quantidade de beneficiários e não eficácia restrita ao público alvo.

Essa pesquisa acadêmica enquadra-se dentro da grande área das ciências humanas; e **metodologicamente** quanto aos seus objetivos caracteriza-se como descritiva, de natureza qualitativa. Em relação aos procedimentos e técnicas de coleta de dados o estudo apresenta revisão bibliográfica, pesquisa documental e observação de campo.

Tendo a educação superior como contexto, visou-se discutir sobre as concepções relativas à educação ambiental formal presentes nos documentos educacionais da instituição em estudo e dos quatro cursos de graduação ofertados no campus de Curitibanos até ano de 2013: Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Rurais, Agronomia, Engenharia florestal e Medicina Veterinária. Também são objetos de análise as ações de gestão e políticas ambientais desempenhadas pelos sujeitos do estudo vinculados a este campus universitário em processo de

instalação no interior do estado de Santa Catarina e sua relação com o contexto social no qual foi implantado, no entorno de uma comunidade rural, agora em vias de urbanização.

Visando delimitar o esforço empírico, sobre tudo no que concerne à identificação e descrição das iniciativas e profissionais relacionados à ambientalização universitária, definiu-se restringir a coleta de informações documentais relativas ao ensino (prescindindo-se as atividades fins da pesquisa e extensão) e às políticas e ações de gestão ambiental, vigentes ou realizadas no triênio 2010-2013. Optou-se por este período, pois sobre este existe um conjunto de dados bastante completo disponível ao pesquisador tendo em vista sua atuação profissional. Da mesma forma, reconhecendo o montante dos dados relativos ao ensino, optou-se por pesquisar somente os projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) (4 cursos) vigentes no primeiro semestre de 2013. Para os documentos inerentes à gestão e à política ambiental buscamos registros em atas, correspondências, portarias resoluções e projetos institucionais que versassem sobre as temáticas socioambientais. Assim, prezando pela manutenção do escopo proposto para o trabalho, procurou-se representar um diagnóstico das práticas de gestão ambiental, refletindo-se sobre a efetivação dos compromissos institucionais, por meio de observações e vivências no campo de estudo não sistematizadas.

Dado o exposto, para melhor explicitar as relações entre as categorias da dissertação em sua totalidade, apresentamos a seguir a Figura 1 que representa esquematicamente a concepção da dissertação e a articulação entre as categorias e o campo de estudo:

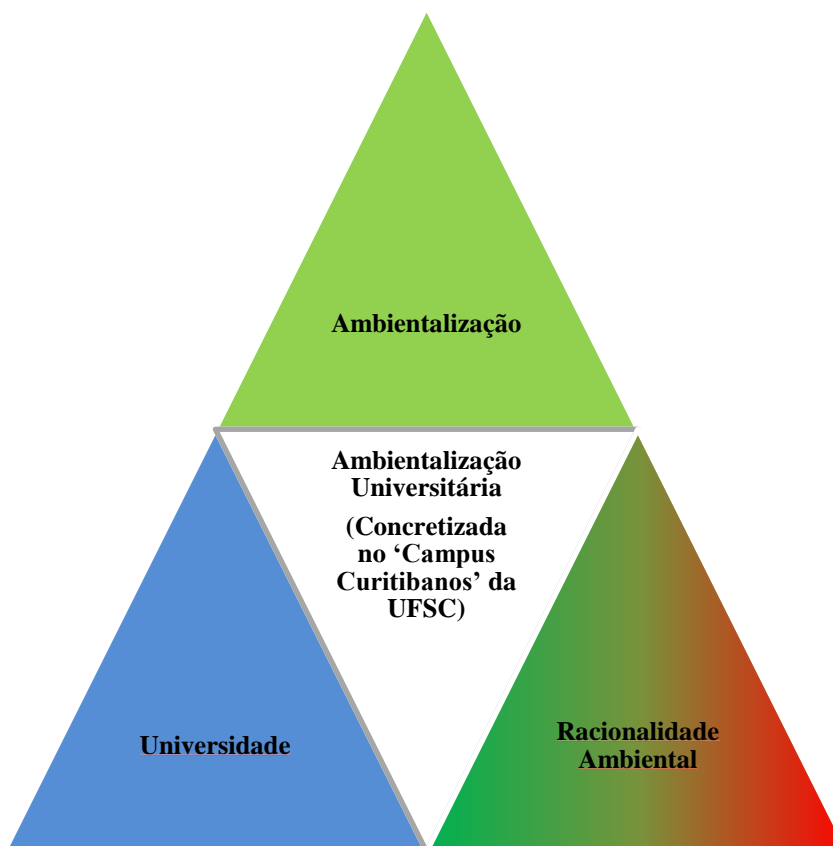


Figura 1: Representação Fractal da Concepção da Dissertação:  
As cores das partes componentes marcam o estilo das figuras que na sequência deste trabalho representarão nossa concepção sobre cada uma destas. Fonte: Elaboração do autor.

Nessa representação fractal é possível demonstrar geometricamente a interação das categorias da dissertação, apresentadas nos vértices da representação global, e que destas surge<sup>9</sup> a oportunidade de investigação de uma categoria mista – Ambientalização Universitária - em uma situação concreta. Desta forma, outro instrumento de elucidação da concepção da dissertação é o quadro a seguir que relaciona cada objetivo específico deste trabalho com o capítulo e metodologia utilizadas para desenvolvê-lo:

---

<sup>9</sup> Ao compreendermos que o “surgimento” desta categoria mista ocorre como um incidente oportuno e promissor consequência da construção teórica principal temos a formação do que denomina-se “Spandrel”. O termo, em sua origem arquitetônica, refere-se às áreas curvas entre os arcos estruturais de uma cúpula, surgidas como consequência de necessidades mecânicas, e portanto não concebidas desde o início para o novo fim, a decoração artística, apesar de comumente serem usados para tanto ao receberem sofisticados adornos. Em contextos biológicos mais recentes, Spandrel é como Richard Lewontin e Stephen Jay Gould chamaram as estruturas ou características dos seres vivos que, mesmo exibindo alguma função, teriam surgido, originalmente, como meros subprodutos dos processos (por exemplo, epigenéticos e embriológicos) que estão por trás da produção de um outro fenótipo, este sim com efeitos na capacidade de sobrevivência e reprodução do organismo. (Stephen Jay Gould and Richard C. Lewontin. "The Spandrels of San Marco and the Panglossian Paradigm: A Critique of the Adaptationist Programme" Proc. Roy. Soc. London B 205 (1979) pp. 581-598 - <http://faculty.washington.edu/lynnhank/GouldLewontin.pdf>.)

Quadro 1: Ilustração da coerência entre os componentes da dissertação.

<b>Objetivo</b>	<b>Capítulo</b>	<b>Metodologia</b>
<b>ESPECÍFICO 1:</b> compreender o processo de Ambientalização Universitária, seus contextos e influências;	3 Ambientalização sob o ponto de vista da Racionalidade Ambiental 2 Fundamentação teórica	Revisão bibliográfica
<b>ESPECÍFICO 2:</b> Compreender como o enfoque da racionalidade ambiental pode fundamentar a investigação da Ambientalização Universitária para o aprimoramento de suas práticas	3 Ambientalização sob o ponto de vista da Racionalidade Ambiental. 4 Investigações sobre/com a ambientalização do Campus Curitibaanos	Análise do discurso e Revisão bibliográfica
<b>ESPECÍFICO 3:</b> <b>Investigar na realidade do            Campus da UFSC            Curitibaanos(SC) o processo da            ambientalização universitária.</b>	1 Fundamentos Epistemológicos e metodológicos da Pesquisa; 4 Investigações sobre/com a ambientalização do Campus Curitibaanos.	Documental e Observação de campo Análise de conteúdo e Análise do discurso

A partir deste cenário, desenvolveu-se um trabalho de pesquisa, tendo seus capítulos assim organizados:

No primeiro capítulo relacionam-se as metodologias adotadas para a compreensão do fenômeno da ambientalização com as bases epistemológicas dos métodos empregados na coleta e análise de indícios. Iniciou-se pelos aspectos epistemológicos que guiaram as pesquisas teóricas do fenômeno no contexto global, para posteriormente delinear o percurso metodológico utilizado para investigar a ambientalização especificamente na instituição estudada.

No segundo capítulo apresenta-se o arcabouço teórico do estudo, obtido por meio de revisão de literatura sobre a filosofia, ideologias e teorias atinentes e necessárias à compreensão do lócus e fenômeno estudados. Este capítulo seguirá em duas seções as determinações de: posicionar filosófica e teoricamente o autor e o estudo e fornecer um breve histórico do modelo institucional investigado: a universidade, e situar-se perante algumas de suas polêmicas atuais.

No terceiro capítulo efetua-se uma revisão epistemológica e histórica da Ambientalização Universitárias em suas origens no ambientalismo e da educação ambiental. Na sequência realiza-se um estudo fundamentado nas categorias da racionalidade ambiental para compreender como a ambientalização relaciona-se com a universidade ora comprometendo-se com suas atividades fins ora comprometendo-as em estranhos funcionamentos. Por fim mostraremos um panorama das políticas públicas de AU nos níveis nacional, institucional e das redes. Este capítulo prepara o arcabouço para que no capítulo seguinte possamos relacionar estes aspectos teóricos com a análise dos dados coletados na pesquisa documental e observação de campo.

O quarto capítulo fornece uma descrição de como as políticas públicas e institucionais, as circunstâncias históricas, sociais e materiais implicaram no tratamento dado às questões ambientais do campus. E também compreender de que modo ações e políticas de ambientalização do campus condicionam a construção de sua identidade e relação com a sociedade.

## **1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Este capítulo visa superar as abordagens metodológicas difundida em grande parte das pesquisas em educação – que não raro limitam-se a descrever o conjuntos de técnicas e procedimentos desconexos de suas visões de ciência e de mundo por acreditar-se que estas estão dadas. De forma distinta, procura integrar intrinsecamente à metodologia (com suas respectivas definições e delimitações) também a os posicionamentos (ideológicos), perspectiva e enfoques epistemológicos<sup>10</sup> inerentes ao ato de investigação e assim torná-lo mais coerente, preciso,

---

<sup>10</sup>A epistemologia se ocupa do problema de como a linguagem interage com a realidade, e sob quais condições um conhecimento seguro e objetivo é possível. Se soubéssemos como as palavras interagem formalmente com os objetos, então os critérios essenciais para a obtenção de um conhecimento seguro também seriam conhecidos por nós. (R C Quaresma, 2008, disponível em <http://www.recantodasletras.com.br/resenhas/962255>) Os estudos epistemológicos buscam na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto e têm como função não só abordar os problemas gerais das relações entre a filosofia e a ciência, senão também servem como ponto de encontro entre elas. Esse encontro só é possível na prática concreta. Portanto, quando falamos de epistemologia da pesquisa educacional,

contextualizado e comprometido com suas implicações. Esta abordagem epistemológica aplicou-se a estudos sobre políticas públicas em educação, e por entendermos que a o processo cultural “ambientalização universitária” também compreende a construção de políticas publicas, utilizamos a epistemologia conjuntamente à metodologia.

Problematiza-se a relevância da adoção de uma abordagem episte-metodológica através de uma citação de Tello:

Este esquema de análise surge da preocupação de que, em uma parte significativa das pesquisas sobre políticas educacionais na América Latina, há a ausência de posicionamentos epistemológicos. A produção de conhecimento no campo se desdobra em uma combinação metodológica que não se fundamenta em perspectivas epistemológicas e, assim, a investigação se apresenta como aparentemente neutra e independente da realidade social e cultural. (TELLO, 2012, p.53)

Desconsiderações sobre a vinculação filosófica das metodologias empregadas neste *modus operandi* aparentemente neutro, possibilita algumas vezes o encobrimento da fraqueza do controle ideológico dos estudos, pois sem um aporte lógico e filosófico que elucide como se constrói a relação entre os discursos científicos, as visões de mundo e as práticas de pesquisa as investigações ficam sujeitas à imiscuição ideológica. Mas vale ponderar que exceto pela sistematização da explicitação epistemológica em três níveis (Perspectiva, Enfoque e Posicionamento) e através destes viabilizar uma forma de classificação das investigações sobre políticas educativas, o a motivação radical da epistemologia não chega a ser uma moda ou novidade pois outros autores (es: Pedro Demo, Santos-Filho e Gamboa e Marilena Chauí) anteriormente já apontavam a necessidade de articulação entre epistemologia e metodologia. Neste sentido aponta Demo:

Se é verdade que os conceitos sociais são sempre também imprecisos [...] isso é apenas um repto a mais em favor da objetivação. Não é vantagem o fato de que a maioria das discussões sociais é confusa, digressiva, prolixa, indistinta, interminável, cansativa etc. Pelo contrário, é falta de nível científico. Nossa posição supõe dose acentuada de autocrítica. Trata-se de uma ascese fundamental. Fazer ciência aberta à discussão, que procure mais a descoberta da realidade (capacidade heurística) do que a defesa ideológica [...]. (DEMO, 1987. p. 44)

De conformidade com Santos-Filho e Gamboa :

“Diferentes concepções de realidade determinam distintos métodos; é por essa razão que uma discussão sobre os métodos exige um estudo sobre suas implicações e pressupostos. [...] Hoje, a reflexão filosófica, por intermédio da epistemologia, vem dado importante

contribuição ao estudo sobre os métodos científicos, e sem dúvida essa contribuição é ainda mais necessária na atual fase de aprimoramento da pesquisa educacional em face dos riscos de tecnicismos. A Compreensão das epistemologias que a permeiam poderá estabelecer as relações entre técnicas, métodos, paradigmas científicos, pressupostos gnosiológicos e ontológicos, todos eles presentes, mais ou menos explícitos, em toda pesquisa científica. (SANTOS-FILHO; GAMBOA, 2007, p. 65)

Para os mesmo autores (op. cit. p.50, sem grifo no original) é **impossível** no nível da prática, inclusive em praticas científicas, distinguir claramente as alegações factuais das valorativas. As tentativas de ignorar essa miscigenação, quer seja em nome ‘da verdade’ e ‘da ciência’ descobertas por meio da coleta e tratamentos fatos objetivos, quer seja para evitar a adoção clara de um posicionamento epistemológico [tentativa de fuga dos vieses teórico-ideológico] só resultam em deturpações e desvios mais insidiosos. Desta forma, acredita-se que tanto as tentativas de estrita distinção dos positivistas, quanto o ecleticismo<sup>11</sup> acabam por vias diferentes afirmando e reforçando valores e ideologias, quiçá sem ter clareza de que o estão fazendo e em favor de quem. Ainda sobre esta questão Demo pergunta:

Quem é o crédulo? Aquele que faz da ciência sua nova religião ou aquele que imagina não podermos libertar-nos de toda ideologia? Provavelmente os dois. E será praticamente impossível garantir quem seria preferível. ‘Preferimos nós’ o segundo, por que, se aí existe ingenuidade, é pelo menos criticamente assumida. (DEMO, 1987, p. 20)

Na mesma linha Ludke e André fornecem recomendações práticas para tais questionamentos, visando uma pesquisa qualitativa preocupada com o estabelecimentos de seus pressupostos:

Uma postura mais equilibrada parece ser daqueles que, reconhecendo a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa, sugerem alguns cuidados [...tais como] a revelação, pelo pesquisador, de seus preconceitos, valores, pressupostos, de modo que as pessoas possam julgar o seu peso relativo no desenvolvimento do estudo. Na medida do possível, o pesquisador deve também revelar ao leitor em que medida ele foi afetado pelo estudo, explicitando as mudanças por ventura havidas nos seus pressupostos, valores e julgamentos. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 51)

Neste mote, citamos Santos Filho e Gamboa (2007, p. 66) que sintetizam a importância desta discussão episte-metodológica afirmando que se pretendemos o aprimoramento da pesquisa, é preciso encarar a reflexão sobre os métodos e suas relações com as técnicas, no contexto das epistemologias que os fundam.

---

<sup>11</sup> Considera-se ecleticismo as abordagens que distintamente do pluralismo visam a neutralidade pelo consenso adotam acriticamente ou superficialmente tantos valores quanto o conciliável e admissível pela mente do pesquisador.

Então, faz-se necessário traçar algumas diretrizes epistemológicas para que a pesquisa não perca seu valor em meio uma prática epistemologicamente descomprometida. Desta forma este trabalho busca como meta [quase-utópica] uma prática de pesquisa embasada nos seguintes princípios e valores: franqueza ideológica para permitir falseabilidade, controle ideológico pela autocrítica e busca por profundidade teórica com vigilância epistemológica<sup>12</sup>.

### 1.1 Diretrizes, Pressupostos e Abordagem da Pesquisa

A abordagem considerada pertinente para a compreensão deste fenômeno é ‘Qualitativa’, assim definida por Lüdke e André:

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13)

Neste trabalho o participante cuja perspectiva foi retratada é o próprio autor.

Mas a adoção desta forma de pesquisa traz implicações, e conforme as autoras: “A questão mais geral e mais frequentemente levantada em relação às abordagens qualitativas é a da subjetividade do pesquisador.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 51) A posição hegemônica, construída sob influência do positivismo e do empirismo, desqualifica as ciências que utilizam métodos qualitativos por serem estes incompatíveis com a definição da ‘Verdadeira Ciência’.

Utilizou-se abordagens (quali-)quantitativas quando seu emprego mostrou-se pertinente à elucidação de fatos por meio de variáveis quantificáveis. Esta utilização das duas formas de pesquisa está metodologicamente justificada na constatação de Santos Filho e Gamboa quando afirma que: os métodos quantitativos e qualitativos não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica. (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2007. p. 52) Logo, para tais autores conclui-se que parece fictícia, e mesmo simplista e artificial, a contradição entre "pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa".

---

<sup>12</sup> o cuidado permanente com as condições e os limites da validade de técnicas e conceitos. As atitudes de repensar cada operação da pesquisa, mesmo a mais rotineira e óbvia, de proceder à crítica dos princípios e à análise das hipóteses para determinar a sua origem lógica (BOURDIEU et al., 1990 *apud* THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: the theory in practice. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006.).



Para Santos-Filho e Gamboa, (2007. p.49) a distinção positivista entre fato e valor está na raiz da tese da incompatibilidade entre abordagens qualitativas e quantitativas. Essa distinção está baseada em outra mais geral: entre observação e teoria. Logo, para aqueles filósofos o conhecimento a-teórico ou fruto meramente da observação deve ser isolado e usado como base da teoria de fundo. Como este trabalho adota uma postura crítica ao positivismo, ao longo da análise e discussão dos resultados serão intercaladas considerações teóricas e filosóficas pertinente aos fatos e documentos discutidos.

Outro aspecto da pesquisa em educação considerado neste estudo é a relação entre sujeito e objeto que acredita-se, assim como Demo (1987, p.48) é uma relação dinâmica e dialética no sentido de mútua influência. E isso é precisamente o fenômeno metodológico da interpretação, ou seja, depende também do intérprete. E como consequência deste pressuposto gnosiológico a interpretação também depende do contexto social do observador, pois “toda forma de pensar se insere numa situação histórico-social concreta e deve ser compreendida ‘sempre tendo-se’ em vista sua configuração coletiva específica.” (REIGOTA, 2010, p. 68 *apud* LIMA, L.C. 2013, p. 169). Acredita-se como Demo que:

O cientista não é somente um fenômeno lógico e formal. É igualmente um fenômeno social. Quer dizer, não consegue fazer ciência social sem imiscuição ideológica, embora possa controlá-la por vezes de forma bastante eficiente. Não capta propriamente a realidade assim como ela é, mas como a vê. Na verdade, **não captamos a realidade, mas a interpretamos.** [...] portanto, a ciência não transmite a realidade ‘objetiva’, mas aquela que interessa. (DEMO, 1987, p. 45)

Para manter a firmeza e clareza destes valores na prática da pesquisa, optamos pelo uso de um elemento do método Hermenêutico desenvolvido por Gadamer denominado ‘história efetual’. Justifica-se o emprego de tal abordagem neste momento do trabalho por acreditar que a partir suas implicações será possível uma melhor **compreensão de nossas interpretações** sobre realidade e textualizações investigadas, ou seja, é necessário conhecer o instrumento de pesquisa (o pesquisador) para avaliar sua plausibilidade e possíveis distorções. Também justificamos esta decisão citando Bleicher (2002, p.3) segundo o qual o conhecimento das condições prévias

fundamentais da nossa compreensão e dos efeitos da história efetual<sup>13</sup> [do interprete/autor] é uma condição necessária para o trabalho ‘verdadeiramente científico’[sic].

Então a exposição da história efetual do pesquisador é um passo importante do Método Hermenêutico no qual o intérprete explicita sua própria ‘situação’, a partir da qual tem de compreender a tradição, através dos preconceitos que dela faz provir<sup>14</sup>. Por conseguinte, “qualquer conhecimento dos fenômenos históricos rege-se sempre pelos resultados da história efetual [do interprete], que dirigem previamente o pesquisador ao que é considerado importante conhecer” (BLEICHER, 2002, p.3).

Mas para não cometer erros inadvertidos valem duas ressalvas:

este tipo de sensibilidade (à tradição do interprete/autor) não implica nem ‘neutralidade’ na questão do objeto, nem a anulação da personalidade dessa pessoa, mas a assimilação consciente dos significados prévios e dos preconceitos. O que importa é estar consciente da sua própria predisposição, para que o texto se possa apresentar em toda a sua novidade e conseguir, assim, afirmar a sua própria verdade, por oposição aos nossos sentidos. (GADAMER, 1975 *apud* BLEICHER, 2002, p.2)

Como na forma de pesquisa utilizada neste estudo o instrumento de coleta de dados é intrinsecamente contido no próprio autor, faz-se necessário uma descrição detalhada das “variáveis de contorno”. Então assumindo-se a mente do pesquisador um instrumento complexo e historicamente construído, que variáveis são relevantes? Bleicher complementa:

seria presunção imaginar que toda a série de preconceitos que faculta e orienta a compreensão (do interprete/autor) possa ser revelada e utilizada arbitrariamente; à margem do processo de compreensão, chega mesmo a ser impossível separar os preconceitos ilusórios dos preconceitos produtivos. (BLEICHER, 2002, p.2)

Pelos motivos anteriormente expostos, apresento a seguir um relato sumário de minha história efetual, para desta forma fornecer ao leitor uma forma de situar e distinguir sócio-historicamente as interpretações realizadas nos próximos capítulos.

### **1.1.1 História Efetual: precursores e preconceitos do autor.**

Nesta seção exponho a historicidade do autor (tradição) visando conferir ao leitor elementos para conhecer meu ponto de observação.

---

<sup>13</sup> Também traduzida como história do efeito. Bleicher (2002) explica a noção de história efetual da seguinte forma: “Gadamer utiliza a fórmula hegeliana da unidade identidade/diferença para descrever o processo de compreensão como sendo aquele em que o ‘objeto’ faz parte do eu e em que ambos se desenvolvem no decurso do conhecimento.”

<sup>14</sup> Neste sentido o objeto de estudo faz parte do interprete na medida em que ambos se desenvolvem no decurso do conhecimento.

Nasci em 30 de março de 1985, em Curitibanos, cidade do estado de Santa Catarina onde vivi até completar dezessete anos. Sou filho de servidores públicos, meu progenitor um comissário de polícia que separou-se de minha família quando eu tinha seis anos e minha mãe (tendo completado três graduações e uma especialização) foi professora na área de educação física exercendo magistério durante 31 anos. Fui educado junto a meus avós maternos em meio a uma família pequeno-burguesa, minha linhagem está domiciliada a cerca de 60 anos em uma cidade do interior de Santa Catarina, onde meus avós maternos estabeleceram comércio e propriedades rurais . Estudei em escola estadual de educação básica até a sétima série do ensino fundamental, momento em que revoltei-me com a qualidade do ensino e solicitei mudança de escola(fato representativo pela guinada em minha formação). Minha principal influência masculina foi meu irmão, não só pelo afeto, mas também devido a seu talento para os estudos e gosto pelas questões biológicas (Iluminismo, Empirismo e Positivismo). Minha vida escolar foi traçada predominantemente em escola pública (ora por professores (Neo)Marxistas, ora Positivistas).

Em minha formação acadêmica, posso distinguir duas áreas de maior concentração/interesse: 1) filosofia, história e teorias da biologia (especialmente evolução, desenvolvimento animal e ecologia) 2) estudos ambientais práticos de ecologia, botânica e zoologia.

Seguindo esta distinção, explico que o gosto por filosofia, história da biologia e biologia teórica foi desenvolvido através da convivência e orientação professor Msc. Kay Saalfeld do qual fui monitor e orientando no trabalho de conclusão de curso intitulado: “Uma reinterpretação neutra das teorias da sucessão ecológica à luz da teoria dos sistemas complexos” que buscava relacionar as teorias da sucessão ecológicas com a Teoria Neutra Unificada da Biodiversidade e Biogeografia, de Stephen P. Hubbell, através de abordagens originárias da Teoria dos Sistemas Complexos.

Já o gosto por disciplinas ligadas a questões ambientais e práticas de campo (Positivistas, Ambientalistas e Neoliberais) foram influenciadas por vivências de atividades extracurriculares dirigidas por meu interesse por formação profissional para atuação em consultorias (em estudos de impacto e planejamento ambiental), atuação que exerci apenas voluntaria e amadoristicamente.

As leituras em biologia teórica e filosofia da biologia, sob a orientação do Professor Kay Saalfeld, bem como por outras influências de disciplinas da graduação<sup>15</sup>, conferiram ao meu horizonte epistemológico vieses heterodoxos dentro da biologia teórica: estruturalistas, construtivistas e sistêmicos/complexos. Não obstante, poder-se identificar a predominância do positivismo na totalidade do bacharelado em que me graduei, foi o Marxismo a corrente predominante na licenciatura (disciplinas dos departamentos do Centro de Educação).

Sobre minhas experiências com a educação relato que iniciaram-se no ano de 2008 quando realizei a disciplina Prática de ensino e, ao final desta elaborei um trabalho que questionava criticamente as implicações desta forma de inserção dos licenciados para o cotidiano da escola receptora contrabalanceada pela efetividade para formação do licenciado que neste restrito estágio pouco vivencia do ambiente escolar. Após ter colado grau em 2009, fui convocado para o cargo de professor temporário pela Prefeitura Municipal de São José, e ministrei aulas nas disciplinas de Ciências, Biologia, e Química<sup>16</sup>. Esta experiência foi um choque de realidade sobre a docência na educação básica, sobre as questões da inclusão e das deficiências de aprendizado na idade adulta. Durante seis meses exerci a docência e após o encerramento do ano letivo de 2009, prestei concurso publico e retornei a minha cidade de origem. No mês de Janeiro de 2010 recebi a convocação para tomar posse no cargo de técnico em assuntos educacionais, função que atualmente exerço na secretaria acadêmica do Campus de Curitibanos da UFSC, daí a implicação e pertinência do autor para o estudo. Paralelamente submeti a aprovação do Colegiado do Curso de Ciências Rurais um projeto de extensão intitulado “Trilha do pessegueirinho” que conduzi em conjunto com o professor Alexandre Siminski de abril de 2010<sup>17</sup> a maio de 2013. Tal projeto contou com o custeio de cinco bolsistas do Programa de Bolsas Permanência, parte da Política Nacional de Assistência Estudantil do Governo Federal e foi objeto de pesquisa em minha monografia de Especialização em Educação Ambiental pela Universidade do Contestado. As vivências em orientação (forma de educação tão negligenciada e

---

<sup>15</sup> Evolução; Filogenia Animal; Filosofia da Ciência; “Filosofia da Ciência I” (esta uma extra-curricular)

<sup>16</sup> A primeira disciplina em turmas do ensino fundamental do Colégio Interativo, cujo projeto pedagógico era voltado à educação inclusiva; e as duas últimas em turmas do ensino médio na modalidade de educação de Jovens e Adultos (EJA) dos Colégios Marista e Colônia Santana.

<sup>17</sup> Devido a questões relativas à interpretação de normas internas à UFSC o projeto somente obteve aprovação do colegiado a partir de março de 2011, uma vez que pelo entendimento de algumas correntes políticas na universidade os servidores técnicos não poderiam coordenar projetos de extensão.

assistemática) foi desencadeante para a escolha do tema da Ambientalização Universitária conforme mencionado na introdução.

A condição profissional de Técnico em Assuntos Educacionais<sup>18</sup> também contribuiu muito para a visão crítica do autor. Tavares sumariza muito coerentemente este campo social:

E como em todo processo em que há uma divisão social e hierárquica do trabalho, também na universidade se expressa uma tensão permanente entre os que atuam na lógica do trabalho intelectual (docentes) e os STAES que são reconhecidos apenas [quando fazem o trabalho prosaico pelo qual a primeira classe não tem apreço] como meio, trabalho braçal de menor importância. Isso é tão visível que em qualquer texto no qual se discuta a Universidade é muito raro que se coloquem problemáticas dos TAES, como se elas não estivessem ligadas às atividades fins. Também, mesmo estando as duas categorias (docentes e técnicos) subordinadas a nomenclatura "Servidores públicos" em aquele discurso de autoridade, mesmo as de esquerda, ouve-se o indefectível: **caros servidores e caros professores**. Isso mostra como o conceito de servidão pode estar ligado aos técnicos, até mesmo se forem doutores ou em cargo comando. Na ainda quase colonial estrutura da universidade o professor é o "iluminado" e "os demais" vivem para servi-los sendo que na aculturação dos estudantes ao mercado onde o cliente tem razão esses também passam a tratar técnicos como serviços. (TAVARES, 2011, p. 143,144)

Então os TAEs geralmente optam por uma dentre quatro posições ao longo de sua carreira: ora em servidão, ora em apatia e inércia resistiva, ora resistindo ativamente e/ou opondo-se aos dominantes(docentes), e há até os que atuam em mimese com os dominantes (assumindo o autoritarismo 'meritocrático' como legítimo). E é neste campo social, que constitui-se a identidade de trabalhador da educação do autor e por ela derivam as interpretações expostas na sequência desta investigação.

### 1.1.2 Classificação, Limitações e Delineamento da Pesquisa

Essa pesquisa acadêmica enquadra-se dentro da classificação da CAPES na grande área das ciências humanas; e metodologicamente quanto aos seus objetivos caracteriza-se como descritiva de natureza qualitativa. Em relação aos procedimentos e técnicas de coleta de dados o estudo apresentará: revisão bibliográfica, pesquisa documental e observação de campo. Segundo Lüdke e André (1986):

---

<sup>18</sup> O cargo de técnico em assuntos educacionais foi criado anteriormente ao ano de 1987, e apesar de apresentar como requisito para provimento a formação superior em pedagogia ou licenciaturas, não possui correspondente na Classificação Brasileira de Ocupações e por sua ampla descrição atribuições (cf. Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/SAA/SE/MEC) constitui-se um verdadeiro coringa para o quadro das IFES, pois os servidores ocupantes deste cargo dedicam-se a tarefas que vão do trabalho prosaico com compras, empenhos e secretaria de órgãos ao planejamento e auxílio da coordenação de intervenções pedagógicas.

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como **situado dentro de um contexto social**, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de [condicionamentos]. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p. 5).

Neste sentido, Lüdke; André (1986, p.5) descrevem através de objetivos a estratégia de ‘estudo de caso’ que tenta [propor uma interpretação bastante plausível da]<sup>19</sup> realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização sócio-histórica.

Exemplificando as alegações anteriores, citamos um curto trecho de Marconi e Lakatos (2007) encontrado em Veiga e Arruda (2011, p. 13340), onde se lê: “O estudo de caso é [1] caracterizado pela pesquisa de campo, que [2] consiste na observação e coleta de dados diretamente no local da ocorrência dos fatos [3] tendo por finalidade conseguir informações acerca de um problema [...]” Analisando-se superficialmente, fora do contexto da obra qualquer estudo de campo, desde um sujeito, instituição ou localidade específica até um estudo em escala global, poderia enquadrar-se nestas descrição. Então vale continuar o percurso elucidativo que levou a classificação da estratégia metodológica deste trabalho com a continuação do excerto anterior: “Ao dedicar-se a examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto o autor de um estudo de caso faz uma **escolha pela profundidade da análise em detrimento de uma multiplicidade de objetos e ambientes de pesquisa.**” (MARCONI E LAKATOS, 2007 *apud* VEIGA; ARRUDA, 2011, p. 13340 ). Neste trecho as autoras apresentam e caracterizam um limite quanto ao número de objetos e ambientes. Logo, como também temos como objetivo a profundidade de análise, e temos como único objeto dos nossos estudos empíricos a Ambientalização em apenas um ambiente de pesquisa (especificamente o ‘Campus Curitibanos da UFSC’), podemos enquadrar este trabalho como um estudo de caso.

Não obstante, aplicando-se os critérios presentes em Lüdke; André, (1986, p. 18-20) encontramos semelhanças e diferenças em relação a um estudo de caso característico:

“Os **estudos de caso** [1] visam à descoberta, [2] enfatizam a interpretação em contexto, [3]buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, [4]usam uma variedade de fontes de informação, [5]revelam experiências vicárias e [6]permitem generalizações naturalísticas, [7]procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20)

---

<sup>19</sup> No original as autora escrevem descobrir que neste texto substituímos pela expressão entre colchetes por considera-la mais adequada à nossa proposta.

Acompanhando-se a numeração inserida nas características citadas pelas autoras, podemos ponderar esse estudo possui adesão aos objetivos descritos sob os números 2, 4, 6, 5 e 7. Entretanto diverge em relação aos demais objetivos: quanto ao objetivo 1, difere pois não encara a realidade social como algo dado (não é positivista) e pronto para ser **descoberto**, mas sim como algo construído e sujeito a interpretação (e a seus erros), portanto existe uma divergência de ordem epistemológica com este item. Nosso estudo também não tem pretensões de completude e profundidade nos estudos empíricos (3), compreendemos que o melhor possível deve ser feito, inclusive para permitir o controle ideológico, mas sabe-se também que a amplitude do escopo da temática Ambientalização Universitária e as limitações das técnicas de coleta legitimam a incompletude do retrato da realidade institucional, pois o foco é o fenômeno e não a instituição. A revelação de experiências vicárias (item 5) não têm a mesma centralidade dentre os objetivos de nosso estudo, não temos o objetivo de descrever um caso (bem ou mal sucedido) para que os leitores realizem aplicação ou extrapolação para outros casos, preocupamo-nos muito mais em permitir que o leitor estabeleça suas relações com a realidade, pois as particularidades e exemplos de práticas não são o foco principal do estudo.

Também é importante considerar o tipo de questão proposta justificar a adoção desta estratégia metodológica. A estratégia de estudo de caso “é geralmente usada quando as questões de interesse do estudo referem-se ao como e ao porquê; quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos; e quando o foco se dirige a um fenômeno contemporâneo em um contexto natural.” E define o estudo de caso como ...”uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que **as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência.**” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.643, sem grifo no original)

Não obstante, vale ressaltar a importância de explicitar-se um forte relacionamento teórico que demanda este tipo de estudo para garantir-se a qualidade conceitual e o rigor científico:

A partir de uma analogia entre o processo de produção do conhecimento científico e uma conversação entre pares, verificou-se que muitos estudos de caso parecem monólogos: não se inserem no fluxo de discussão anterior nem dão margem a que se dê continuidade à conversa, incorporando suas possíveis contribuições. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.648)

Ilustrando as dificuldades de realizar-se um estudo de caso ponderando um alto nível profundidade empírica e um elevado relacionamento teórico, pois nesta estratégia metodológica

incorre-se sempre aos riscos ora de generalizar e formatar a realidade sob a teoria ora de elaborar-se um conjunto trivial de fatos empíricos únicos e circunstâncias sem relação com qualquer contexto ou teoria. Sendo assim Demo explicita a preocupação de ordem escalar que:

“Uma ciência social [e uma pesquisa] será tanto mais importante quanto mais acertar uma dimensão estrutural da realidade, ou seja, uma dimensão que caracteriza a história inteira da humanidade, não uma dimensão tópica, conjectural, típica apenas de certo momento histórico [ou de instituição específica com abrangência localmente restrita]”. (DEMO, 1987. p. 27,28)

E por outro, Alves-Mazzotti (2006) aponta abusos cometidos em investigações de casos, que buscam forçosamente enquadrar a realidade a generalizações pré-concebidas acabam tornando-se estéreis ou artificiais:

os problemas ocorrem quando o compromisso com a generalização ou com a teorização é tão grande que a atenção do pesquisador é desviada de características importantes para a compreensão do caso em si. Com sua própria história, única, o caso é uma entidade complexa operando dentro de vários contextos – físico, econômico, ético, estético e outros. O caso é singular, mas tem subunidades, diferentes grupos, situações, enfim, uma concatenação de domínios que não são apreendidos com facilidade. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.647)

Neste ínterim, compreende-se que o Estudo de Caso é uma das estratégias metodológicas mais (ab)usadas na atualidade para consecução desta finalidade científica e que hoje existe uma confusão metodológica quanto ao uso da expressão “estudo de caso” em parte ocasionada por uma leitura abreviada e descontextualizada de obras [tradicionais] sobre metodologia científica.

#### 1.1.2.1 Delineamento da Coleta de Dados: estratégias, instrumentos, técnicas e procedimentos.

Para a construção dos instrumentos de coleta de dados foram levados em consideração estudos metodológicos elaborados previamente às atividades de campo, e concomitantemente às atividades de coleta de dados bibliográficos e documentais. Em outras palavras, as variáveis foram selecionadas intencionalmente com fundamento na construção científica e metodológica atual.

Partimos das seguintes questões colaterais:

Como a Ambientalização Universitária está sendo explorada na literatura científica permanente da Pesquisa em Educação?

E como está inserida na política, ensino e gestão aplicados no Campus de Curitiba?

A partir destas duas questões apresentamos a seguir os percursos metodológicos utilizados para respondê-las.



### 1.1.2.2 Coleta de Dados Bibliográficos

As publicações investigadas neste estudo foram obtidas através de pesquisas informatizadas em bases de dados nacionais e internacionais, nos formatos artigo, tese e dissertação. Também utilizaremos as obras e livros especializados e atualizados presentes nas bibliotecas da UFSC e UNIPLAC e trechos de livros indicados pelos professores do PPGE.

No primeiro ano desta pesquisa, buscou-se o embasamento epistemológico deste trabalho efetuou-se a busca por obras clássicas e referências na grande área das ciências humanas, elegendo-as também pelas indicações de leitura do PPGE realizadas conforme as sequências sugeridas nos planos de ensino das disciplinas do mestrado. Inicialmente procedeu-se a captação de elementos teórico-discursivos em leituras flutuantes, por uma organização contingente e semiestruturada (ou precariamente estruturada). Compreendemos que tal organização é resultado da interação entre a mente do autor, em meio a compromissos cotidianos de mestrando, de técnico-administrativo e ser social inserido em ambiente familiar. Não obstante a inexistência de uma sequência conscientemente predeterminada das leituras do autor no ano de 2012, tal fato não causa demérito ou desqualificação do trabalho, pois a plasticidade da mente humana e o rearranjo textual possibilitado pelos meios informatizados de edição de texto trazem uma remontagem e textualização que mantém-se coerente e sequencial, requerendo especial preocupação para reduzir a susceptibilidade às falhas estilísticas de tal produção textual iniciante.

No segundo ano da pesquisa a busca por textos diretamente relacionados às categorias e subcategorias de investigação visou tecer um panorama dos estudos sobre a ambientalização universitária, buscou-se como parâmetros de referência a presença e as relações lógicas dentre os elementos dos discursos de autores de referências vinculados aos campos da educação ambiental e do ambientalismo. (ex: Loureiro, Tozoni-Reis, Oliveira H.T., e Leff)

Os resultados e análises deste estudo sobre temas correlatos à Ambientalização Universitária serão discutidos na “3.2.2 Estado da Arte dos Estudos sobre Ambientalização Universitária”.

### 1.1.2.3 Coleta de Dados Documentais

Outra vertente dessa pesquisa é a análise de leis e textos contendo as políticas públicas brasileiras e políticas e discursos intrainstitucionais que tratam da temática da educação/gestão

ambiental no ensino superior. Segundo Moraes, R. (1999) os documentos incluídos na amostra devem ser representativos e pertinentes aos objetivos da análise. Devem também cobrir o campo a ser investigado de modo abrangente. Neste intento realizou-se pesquisa documental sobre dados quali-quantitativos em registros oficiais relativos à área de investigação, bases de dados, arquivos internos, e dados em sistemas informatizados de gestão universitária. Objetivando a manutenção da ética na investigação, submeteu-se a proposta de pesquisa à análise da coordenação de pesquisa e do conselho do campus, a autorização foi concedida por unanimidade através do protocolo nº: 2013.1462 cujo parecer favorável foi votado na reunião do conselho de campus de 14 de novembro de 2013.

Visando delimitar o esforço empírico, sobretudo no que concerne à identificação e descrição das iniciativas relacionados à ambientalização universitária, definiu-se restringir o corpus documental aos textos relacionados ao ensino e às políticas e ações de gestão ambiental, vigentes ou realizadas no triênio 2010-2013. Optou-se por este recorte temporal, pois anteriormente a 2010 não havia professores efetivos no campus enquanto que sobre estes três anos existe um conjunto de dados suficientemente disponíveis ao pesquisador tendo em vista sua atuação profissional. Da mesma forma, reconhecendo o montante dos dados relativos ao ensino, optou-se por pesquisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação, e foram analisadas duas versões produzidas em cada um dos quatro os cursos do campus de Curitiba da UFSC ao longo dos cinco anos existência do campus. Para os documentos inerentes à gestão e à política ambiental buscamos registros em atas, portarias resoluções e projetos institucionais que versassem sobre as temáticas socioambientais, especialmente no que se relaciona a conflitos e impactos ambientais (contendo decisões causadoras, preventivas ou remediadoras), iniciativas, projetos e programas institucionais de gestão e educação ambiental. Também deliberadamente prescindiu-se à análise das atividades de pesquisa e extensão pois as contingências infraestruturais e o doutoramento recente dos pesquisadores do campus podem ter influenciado suas produções em linhas divergentes das que hoje exercem na UFSC ou reduzido sua produtividade.

#### 1.1.2.4 Coleta de Dados Empíricos

A coleta de dados empíricos restringiu-se à observação cotidiana participativa e entrevistas não estruturadas com os agentes das práticas relacionadas a gestão ambiental no Campus de Curitiba.

##### Segundo Demo

o grande valor da pesquisa empírica é o de trazer a teoria para a realidade concreta. [...porém deve-se ponderar que] as coisas mais relevantes da realidade não se manifestam a primeira vista e sempre há dimensões refratárias à mensuração. Se levarmos em conta somente o mensurável, ficaremos com o superficial. Mas, se soubermos usar, a dedicação empírica com técnicas de coleta e mensuração de dados ela torna-se instrumento de controle de ideologia.(DEMO, 1987, p.26)

Prezando-se pela manutenção do escopo proposto para o trabalho, construiu-se um diagnóstico das práticas de gestão ambiental sob um crivo reflexivo que tivesse em mente a efetivação dos compromissos institucionais presentes no discurso normativo e das mídias corporativas, e para realização de tal tarefa foram desenvolvidas observações participativa e entrevistas não estruturadas.

#### 1.2.2 Análise dos Dados

Segundo Patton (1980 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p 42), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Para análise de dados qualitativos estão a disposição alguns métodos, tais como Análise de discurso, Análise de Conteúdo, Sínteses de Consensos e Discurso do Sujeito Coletivo. Também Caregnato e Mutti (2006) comentam que o que as duas primeiras formas de análise aparentam ter em comum, ao tomar como objeto o discurso, é que “partilham de uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.680).

Então, uma vez que este estudo pretende tratar uma ampla gama de publicações e documentos, optou-se pela utilização predominante do método de análise “Análise de Conteúdo” que possibilita o tratamento de maior quantidade de dados pela utilização de busca informatizada por expressões e indicadores diferenciais da temática abordada (ver 1.1.2.3 Coleta de Dados Documentais p. 31). Caregnato e Mutti (2006) conceituam a Análise de Conteúdo (AC) como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...destas mensagens...] (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.682).

É uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social que de outro modo seriam inacessíveis. (MORAES, R., 1999) Logo, uma compreensão dos fundamentos da análise de conteúdo certamente é importante para o analista conseguir tirar o máximo dessa metodologia. (MORAES, R., 1999)

Naturalmente haveria muitas formas de distinguir possíveis objetivos de pesquisas realizadas utilizando análise de conteúdo, para Lüdke e André (1986) não existe uma forma melhor ou mais correta, o que deve existir é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo. Não obstante, conforme Moraes, R. (1999) historicamente os estudos de análise de conteúdo têm sido definidos em seis categorias, levando em consideração os aspectos intrínsecos da matéria prima da análise, do contexto a que as pesquisas se referem e principalmente das inferências pretendidas. Baseada definição original de Laswell, Moraes R.(1999) propõe que podem-se categorizar os objetivos da análise de conteúdo de acordo com as ênfases atribuídas a alguma(s) destas seis questões: 1) Quem fala? 2) Para dizer o que? 3) A quem? 4) De que modo? 5) Com que finalidade? 6) Com que resultados? (MORAES, R., 1999)

Ainda segundo Moraes, R. (1999) a definição de objetivos de uma análise de conteúdo a partir deste esquema ou de outro não implica em ater-se a uma destas questões e algumas pesquisas, como é o caso deste trabalho, poderão direcionar-se ao mesmo tempo para duas ou mais destas questões. Sendo assim nos estudos documentais deste trabalho utilizamos as questões 2 e 4 como norte de investigação e secundariamente as questões 1, 3 e 5 quando a partir destas foi possível alguma interpretação oportuna.

Ainda que diferentes autores proponham diversificadas descrições do processo da análise de conteúdo, Moraes, R. (1999) concebe este processo como constituído por cinco etapas sendo as duas iniciais (Preparação e Unitarização) coadjuvantes às três etapas essenciais da metodologia de análise de conteúdo que são: categorização, descrição e interpretação. Vejamos detidamente cada uma:

### **1 - Preparação das informações:**

Tendo em vista o grande universo semântico com aderência à temática ambiental, inicialmente foram elencados sessenta e seis descritores<sup>20</sup> que poderiam ser utilizados como indícios de temáticas socioambientais no tratamento dos dados (análise de conteúdo). Desta forma, visando a transparência na descrição dos métodos, foram listados a seguir os descritores (radicais semânticos) inicialmente elencados: a) **Soci\***; just\*; igual\*; equal\*; equi\*; solidar\*; comunid\*; comunit\*; tradi\*; conflit\*; redistrib\* popular b) **Sustent\***; raciona\*; Reutili\*; redu\*; renova\*; recicl\*; mitiga\*; gerencia\*; c) **Concerv\***; Preserv\*; Biodiv\*; Verde; natural; **ecos\*/ecol\***; restau\*; reconstitu\*; habitat; d) **Ambient\***; Educa\*; complex\*; antrop\*; étic\*; equilib\*; Harmon\*; Entorno; vizinhança; territ\*; (bio)regi\*; Uso; util\*; produ\*; explora\*; maneij\*; matéria\*; recurs\*; renov\*; domin\*; Polu\*; Contami\*; degrad\*; recupe\*; natur\*; orgânic\*; Impact\*; respons\*; preven\*; \*remedia\* (ex: bioremediação); gest\*; florest\*; conscien\*; faun\*; flor\*; silv\*; selv\*.

Previamente à seleção dos radicais com maior pertinência à pesquisa os dados foram tratados com o auxílio do programa de código aberto<sup>21</sup> TextSTAT®. O programa realizou a contagem do número de ocorrências de cada uma das palavras de cada um dos corpus analisados.

Na etapa de preparação já é possível utilizar-se o método de dedução frequencial, procedimento que segundo Caregnato e Mutti:

consiste em enumerar a ocorrência de um mesmo signo lingüístico [*sic.* em nosso caso utilizamos os radicais] que se repete com frequência[*sic.*], visando constatar “a pura existência de tal ou tal material lingüístico[*sic.*], não preocupando-se com o sentido contido no texto, nem à diferença de sentido entre um texto e outro culminando em descrições numéricas e no tratamento estatístico. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.683)

Tendo em vista a necessidade de concisão nas análises foram adotados como unidades de registro apenas os quatro descritores mais profícuos: Sustent\*, Ambient\*, Conserv\*, Eco(Ecol/s\*). Estes foram selecionados por serem considerados significativos por sua clara identificação semântica com a temática ambiental e por suas elevadas frequências nos documentos analisados.

---

<sup>20</sup> Também tratados na literatura como **unidades de amostrais** ou palavras-chave, porém neste trabalho fez-se o uso preferencial da expressão “radical de indício”.

<sup>21</sup> Um programa de código aberto além de possuir licença gratuita ainda possibilita a programadores realizarem adaptações na sua programação para o aprimoramento dos seus códigos.

Posteriormente, as Unidades de Registro foram preparadas também com auxílio do TextSTAT®. Esta unidade deve conter um conjunto textual significativo do contexto em que encontram-se os descritores (radical). Como para esta pesquisa a análise pretendida deveria procurar o sentido (tipo de racionalidade) em que o descritor foi empregado na frase, as unidades de Registro foram compostas pelos “radicais de indício” mais um extrato textual de um trecho contendo duzentos caracteres à direita e à esquerda dos referidos radicais. A partir deste procedimento o programa gerou uma planilha para cada corpus contendo todos os trechos de aproximadamente 400 caracteres (Unidade de Registro) onde estava contido cada uma das ocorrências dos quatro descritores investigados. Um exemplo do resultado da planilha de análise pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 2: Instrumento de análise.

Curric.	Un. de registro (Bruto)	R. Form	R. Instr.	R. Subst	R. Teór.	N Deter	Un. de contexto (seção do doc.)	Un. de análise (frase)	Un. Concord. e compl. ( <i>lato</i> )	Un. Concord. ( <i>stricto</i> )
553-11	524 p. Nome da Disciplina: CRC7402 – Gestão Ambiental e Legislação Período: 4ª fase Carga Horária: 34 horas aula (2T e 0P) Descrição: Agronegócio e meio ambiente. Sistemas de gestão AMBIENTAL públicos e privados. Legislação ambiental. Código Florestal. Licenciamento ambiental: EIA/RIMA. Marketing ambiental. Certificação ambiental. Bibliografia Básica Batalha, M.O. (org.) Gestão A	0,5	0,5				Ementa	Sistemas[F] de gestão[I] AMBIENTAL públicos[F] e privados[F].	Sistemas de Gestão ambiental	Ambient al. Gestão

Fonte: Produzida pelo autor.

## 2 - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades:

Na elaboração das análises de discurso deste trabalho desenvolvidas unidades em quatro níveis:

- a) **Unidade de Contexto:** o primeiro nível que constitui-se por um rótulo extraído do intertítulo ou seção da matriz textual em que o indício sob análise foi encontrado. Moraes R. (1999) trata esta unidade da seguinte forma:

Ainda que seja desejável e importante procurar definir as unidades de análise de modo a terem um significado completo nelas mesmas, também é uma prática da análise de conteúdo definir, juntamente com estas unidades, um outro tipo de unidade de conteúdo, a unidade de contexto. Esta é uma unidade, de modo geral mais ampla do que a de análise, que serve de referência a esta, fixando limites contextuais para interpretá-la. Cada unidade de contexto, geralmente, contém diversas unidades de registro. (MORAES, R., 1999)

- b) **Unidade de Análise:** é o mais robusto nível composto pela frase de inserção do radical de indício delimitada até os sinais de “ponto final” ou “ponto e vírgula” mais próximos;

- c) **Unidade de Concordância:** nível intermediário composto pelo mínimo de palavras adjacentes ao radical (que concordam com complementam a palavra-índice) capazes de manter sentidos semelhantes ao original, pode ser considerada uma unidade secundária uma vez que seu recorte deriva de interpretações e não somente da semântica da frase original. Por apresentar maior número de repetições (sendo menos singular que a anterior) este será a principal unidade relacionada durante a discussão das categorizações;

### 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias:

Uma das formas mais utilizadas de análise qualitativa é a análise categorial, assim explicada:

A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios. (MORAES, R., 1999)

Outras autoras também descrevem este procedimento:

A análise categorial poderá ser temática, construindo as categorias conforme os temas que emergem do texto[indutiva]. Para classificar os elementos em categorias é preciso identificar o que eles têm em comum, permitindo seu agrupamento. Esse tipo de classificação é chamado de análise categorial. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.683)

Também Ludke e André expõe algumas considerações sobre esta forma de categorização indutiva:

Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p. 42)

Tanto a categorização indutiva quanto a dedutiva exigem rigor do codificador (interprete e autor) e habilidades mentais para pesquisa:

A análise por categorias temáticas tenta encontrar uma série de significações que o codificador detecta por meio de indicadores que lhe estão ligados; [...] codificar ou caracterizar um segmento é colocá-lo em uma das classes de equivalências definidas, a partir das significações, [...] em função do julgamento do codificador [...] o que exige qualidades psicológicas complementares como a fineza, a sensibilidade, a flexibilidade, por parte do codificador para apreender o que importa. [...] A análise categorial é o tipo de análise mais antiga e na prática a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo 'reagrupamento analógicos'. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.683 *passim*)

Na construção das categorias temáticas indutivas cabe considerar as qualidades de uma boa categorização conforme descrito por Guba e Lincoln:

as categorias devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa, devem ainda possuir homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade. As autoras sugerem o teste das categorias junto aos informantes como um critério de sua adequação. (GUBA E LINCOLN 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p 43)

Na sequência, cabe sintetizar as duas formas de análise de conteúdo: a dedutiva-verificacionista e indutiva-construtiva e aprofundar a questão do papel e do significado da teoria em cada uma delas. Na primeira a teoria precede à análise e serve de fundamento para ela. Na segunda a teoria emerge da análise, isto é resulta como um dos produtos dela. Isto caracteriza dois extremos, podendo-se conceber pesquisas que abordam a questão do significado da teoria e fundamentação teórica de perspectivas intermediárias entre estas duas posições extremas (MORAES, R., 1999). Observa-se que é o caso deste estudo, pois além das categorias indutivamente produzidas neste estudo e distintas por dois critérios: uma é de caráter semântico e outra complementar de cunho sintático; também pretende dedutivamente verificar a adequação das categorias da Racionalidade Ambiental, e subsidiariamente as categorizações sobre as correntes de educação ambiental construídas por Layrargues e na classificação cromática todas aplicadas aos discursos componentes dos documentos e objetos do estudo. Então observe-se na sequência uma descrição sucinta das formas de categorização dedutiva empregadas:

- a) Categorias Layrarguesianas: Layrargues e LIMA, G.F. (2011, p.1) identificam três macro-tendências convivendo e disputando a hegemonia simbólica e objetiva do campo da Educação Ambiental no Brasil: conservacionista, pragmática e crítica. Reconhecendo-se os riscos e desvantagens das classificações de realidades sociais complexas, neste trabalho utilizou-se esta classificação de maneira subsidiária à sua classificação principal (por Racionalidades) por reconhecer-se em sua clareza, seu relacionamento direto com os indícios (conserv\* e sustent\*) e nas formas articulação com as demais categorias importante valor heurístico à consecução do objetivo geral do trabalho.
- b) Categorias de Racionalidade (socio)ambiental: construídas com base em Leff (2006, 2011a) através da exegese do contexto frasal em que encontramos as palavras indicadoras, constituem o cerne interpretativo deste trabalho. A questão norteadora das interpretações realizadas durante esta categorização foi: que racionalidade(s) predominava(am) na mente dos autores quando empregaram o ‘radical de indício’ neste contexto? Apresentam-se como os quatro tipos de racionalidade Weberianos originais: Formal (nela compreendida a racionalidade cultural de Leff), Instrumental, Substantiva e Teórica;

Logo faz-se relevante a advertência de Moraes R. (1999) segundo o qual se houver mais de um nível de análise, o critério de homogeneidade deve estar presente em todos os níveis. Além disto é importante que esta homogeneidade não seja garantida apenas em conteúdo mas igualmente em nível de abstração.(MORAES, R., 1999)



Para concluir a exposição sobre os critérios de construção de categorias é importante lembrar que os dados podem ser agrupados em mais de um nível de categorização. Quando isto ocorrer os critérios devem ser aplicados em cada um dos níveis:

As categorias resultantes do primeiro esforço de classificação, geralmente mais numerosas, homogêneas e precisas, podem ser denominadas de categorias iniciais. As que provêm do reagrupamento progressivo, com uma homogeneidade mais fraca, em menor número e mais amplas, poderão ser denominadas de categorias intermediárias e finais. (MORAES, R., 1999)

No caso deste estudo as categorias indutivas (unidade de concordância e unidade de contexto) são as categorias iniciais e as categorias dedutivas constituem as categorias finais deste trabalho.

quando não há mais documentos para analisar, quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido e integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p 44)

O último procedimento da categorização é reavaliar a abrangência e a delimitação das categorias, estas etapas estão representadas nas tabelas Tabela 3 e Tabela 4.

#### 4 - Descrição;

O momento da descrição é, sem dúvida, de extrema importância na análise de conteúdo. É o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas. E será geralmente através do texto produzido pela interação entre a descrição e as interpretações da análise que se poderá perceber a validade da pesquisa e de seus resultados. (MORAES, R., 1999)

Mas conforme Lüdke e André, a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Mas esta etapa da pesquisa eminentemente criativa também possui diretrizes de execução, apontadas brevemente pelas autoras com os nomes “aprofundamento, ligação, ampliação” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p 43).

#### 5 - Interpretação.

Também a compreensão do contexto evidencia-se como indispensável para entender o texto. A mensagem da comunicação é simbólica, logo é preciso ir além do conteúdo explícito e considerar [articular, fazer a ligação entre], o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem. (MORAES, R., 1999) Ao final, por meio deste relacionamento

teórico-prático promover a **ampliação** da qualidade do tratamento dado ao tema, apontando conclusões e sugerindo perspectivas e limitações de trabalhos.

Juntamente com a descrição esta etapa possui uma maior liberdade estilística e para o momento basta mencionar que estas duas serão desenvolvidas na seção 4.3 Ambientalização do Campus da UFSC em Curitiba(SC). Mas anteriormente, apresenta-se na sequência uma revisão da literatura visando fornecer as *grouded theories* da classificação acima sistematizada e embasar teoricamente a discussão dos resultados da pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONCEITUAL.

Este capítulo constitui o arcabouço teórico, obtido por meio de revisão de literatura sobre a filosofia e teorias atinentes e necessárias à compreensão da instituição modelo e fenômeno estudados. Inicia-se apresentando e relacionando fundamentos conceituais, para desta forma fornecer brevemente os posicionamentos filosóficos do autor, posteriormente apresenta-se um panorama histórico das universidades como “terreno” de aplicação das políticas públicas de ambientalização, e por fim apresenta-se a revisão histórica e de literatura sobre os conceitos relacionados e origens da ambientalização. Trata-se de uma revisão aprofundada da literatura que segundo Pedro Demo (1987) “deve consistir em uma atualização na polêmica teórica, visando elaborar precisão conceitual e refinamento da consciência crítica do acadêmico”.

Iniciando o capítulo, na sessão 2.1 expuseram-se e relacionaram-se algumas conceituações adotadas, a história dos campos da Educação Ambiental e estabelecer distinções teóricas que resultam em comprometimentos e posicionamentos da práxis de pesquisa. Tais conceituações definem e delimitam nosso enfoque epistemológico e também alinham esta pesquisa a sua linha de pesquisa.

Prosseguindo-se, na sessão 2.1 apresenta-se a Instituição Social Modelo<sup>22</sup> para o estudo do fenômeno Ambientalização que no caso desta pesquisa é a Universidade. Esta contextualização realiza-se pela elaboração do panorama histórico da instituição Universidade nos níveis ocidental e Nacional. Com tal resumo auxilia na compreensão das questões polêmicas e críticas da atualidade e que são implicadas na ambientalização da educação superior brasileira de modo geral.

---

<sup>22</sup> Assim como em biologia do desenvolvimento, acredita-se que é importante compreender a biologia do organismo modelo quando se estuda um fenômeno ontogenético de grande proporção, mesmo que muitas vezes não seja aquele organismo considerado um caso representativo (por exemplo os *Drosophilídeos* não possuem um caso típico de desenvolvimento embrionário nos invertebrados) mas porque a multiplicidade e profundidade de estudos disponíveis sobre o objeto de estudo satisfaz as necessidades daquela vertente científica. Também neste estudo decidiu-se por apresentar panoramicamente história e estrutura da nossa Instituição Modelo Universidade, não por serem as universidades públicas brasileiras casos de sucesso em ambientalização ou excelência em educação ambiental, mas por serem o Modelo ou Objeto de estudo sobre o qual se dispõe de grande montante de dados e maior interesse, quando compara-se a estudos de ambientalização em outros níveis de ensino ou outras formas de IES privadas.

## 2.1 QUADRO TEÓRICO E CONCEITUAL.

Uma produção científica em educação pode facilitar sua compreensão ao expressar desde o começo alguns pressupostos ontológicos que considera suficientes ao estabelecimento de uma linguagem compartilhada<sup>23</sup> para o diálogo com outras linhas-de-pesquisa, inserir-se e posicionar-se em uma matriz teórica (dentre as variantes disponíveis) e numa linhagem de pesquisa (assumindo sua tradição). Para este estudo algumas conceituações sensibilizadoras<sup>24</sup> são essenciais para definir “de onde fala o autor”, sendo as duas principais: Educação e Educação Ambiental e a partir destas outras conceituações são tratadas: Cultura; História; Ambiente antrópico; Ciência; Sociedade, Política.

“Os autores ao pesquisar ‘re-interpretam’ o significado das coisas e fatos que recebem, dão sentido às ações de que participam e produzem novos significados, porque, embora os significados sejam conceitos, não são fixos nem imutáveis.” (GOHN, 2004, p.47) Neste contexto, não pretendemos a imparcialidade na definição precisa das conceituações sensibilizadoras, pois a busca por glossários e dicionários traz consigo a interpretação do grupo social do seus autores (no caso, grande parte dos autores de dicionários, possivelmente são pertencentes à elite dominante).

### 2.1.1 Educação

No senso comum, **educação, formação e ensino** são tidos por sinônimos: tratam-se da transmissão de conteúdo - ainda quando se trate de valores ou atitudes [e competências]. Mas pretendendo-se **tratar a educação de forma científica**, precisamos de uma categorização mais rigorosa, que nos fale mais de perto de sua especificidade e de sua condição.

Principiamos exprimindo que, em sentido amplo, a educação consiste na apropriação da **cultura**<sup>25</sup> **pelo educando**, essa, conceituada de forma ampla é tudo que o homem produz sobre a face da terra ao fazer história. O **homem faz história**, portanto, ao produzir cultura<sup>26</sup> (PARO, 2010. P.23,25 *passim*).

---

<sup>23</sup> Não espera-se com isso estabelecer uma padronização conceitual dogmatizada, muito pelo contrário, o estabelecimento de tais conceituações pode fornecer critérios de falseabilidade abrir a construção teórica a questionamento.

<sup>24</sup> Conceitos sensibilizadores: distinções teóricas que resultam em comprometimentos na práxis.

<sup>25</sup> Envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo em fim que o homem produz em sua transcendência da natureza (PARO, 2010, p.23).

<sup>26</sup> E ele a produz [geralmente] como sujeito, ou seja, como detentor de vontade, como autor [e não apenas no papel de ator social, como falam os funcional-estruturalistas].

Acredita-se que com tais definições Vitor Paro amplia o senso comum que toma uma pequena parte da cultura, a cultura civilizada ou elaborada (eurocêntrica) e única legítima no ensino formal. Também supera o senso comum que define a história como o resultado da ação de grandes personagens do passado, não de todo sujeito histórico. Até por que, se todo ser humano é em realidade sujeito histórico, todos produzem história ao produzir no mundo (REIGOTA, 2009, p.22). Esta frase é ainda mais verossímil em ambiente universitário onde além da transformação social, espera-se que se produza conhecimento sistematizado. (REIGOTA, 2009, p.22)

Então, assumimos como legítimo o princípio educativo/pedagógico de que a educação é a apropriação do saber historicamente desenvolvido (acumulado, aglomerado, (re)sistematizado e retrabalhado a cada geração): “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005 *apud* TOZONI-REIS, 2007, p. 12). A educação enquanto apropriação da cultura historicamente produzida ressalta a importância dos professores conhecerem a história das disciplinas que ministram.

Assumindo-se a validade desta interpretação sobre a educação pode-se realizar uma distinção entre educação (cuja a preocupação “é com o homem na integridade de sua condição histórica”), e outras formas de ensinagem (formação, instrução, treinamento, adestramento) restritas a fins parciais tais como preparação para o trabalho, para ter sucesso em exames ou para qualquer aspecto restrito da vida das pessoas (PARO, 2010. p. 26 ). Estamos com isso, distinguindo a humanização (onilateralidade) e alienação (unilateralidade), e “então, a educação, compreendida como formação humana diz respeito a superação da unilateralidade pela onilateralidade”. (TOZONI-REIS, 2007, p.6)

Resta ainda uma distinção necessária, entre educação e formação. Para auxiliar-nos nesta tarefa utilizamos novamente as considerações de Paro:

Eis a verdade cristalina que a Didática deve deparar-se: **o educando só aprende se quiser**. Diante disso, o que há a fazer é buscar formas de **levar o aluno a querer** aprender. Para isso é preciso que se levem em conta as condições em que ele se faz sujeito. [diagnosticar para intervir, ou seja, legítimo exercício de poder] (PARO, 2010, p. 30, sem grifo no original)

Esta frase resume o que denominamos ‘natureza probabilística da didática’, em outras palavras não podemos falar que a qualidade da docência determina a educação do educando, outrossim, podemos falar que pode aumentar a probabilidade e ocorrência de educação. Neste sentido cunhou-se o termo “potencial educativo” para nos referir-se à capacidade que uma

práxis tem para reconstituir, reelaborar e selecionar com os educandos a cultura produzida ao longo da história.

Quando o que se pretende é que o educando aprenda determinada parcela de uma matéria [...] pode parecer que a explicação dada por um professor dotado desses conhecimentos seja suficiente para produzir o ensino adequado. [...] A coisa é outra quando o que se deseja é que o educando assimile algo além de conhecimentos e informações [...] quando se quer que ele desenvolva valores éticos ou gosto pelo saber, aquilo que o ensino não faz meramente pela explicação. Nesta atividade, não basta ao professor deter determinados conhecimentos [e nem que os valores prescritos em aula componham a personalidade do professor] (PARO, 2010, p. 29).

Neste ínterim, arrazoa-se que a educação comporta objetivos cognitivos e (também) formativos, mas não se restringe a estes. Em sentido estrito a educação comporta o exercício do poder para desenvolver (ampliar e selecionar) as possibilidades e qualidades do comportamento do educando, mas não se restringe a isso, caso contrário, tratar-se-ia de um sinônimo de formação (possível de obter apenas por manipulação). Sendo assim, defende-se que o termo ‘formação’, possui conotações de moldagem e conformação, logo, “tem o defeito de ignorar que [uma das missões] do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito”. (MORIN, 2003, p. 11) Não queremos com isso dizer que toda formação é restritiva das possibilidades humanas. Cabe considerar que a autonomia de pensamento é conquista mais complexa que o aprendizado de um conceito ou a assimilação de um valor. Não sendo algo desenvolvido imediata e automaticamente, acreditamos que em circunstâncias onde o exercício de autonomia ocorre de forma insegura e desviante, configurando riscos ao educando ou à sociedade, é que se faz necessária a formação:

A **necessidade da educação [como exercício de poder]** se dá precisamente porque, embora autor da história pela produção da cultura, o homem ao nascer encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço cultural. Nascido natureza pura, para fazer-se homem à altura de sua história ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida. A educação como apropriação da cultura apresenta-se, pois, como atualização histórico-cultural. (PARO, 2010, p.25)

Por fim, explicitamos que um dos fatores distintivos entre educação e formação é a tendência à suspensão do exercício do poder pelo educador da qual a formação não prescinde. Uma vez detentor de responsabilidade, o educando dispensa (no início hesitante) a assistência ou tutela do professor formador e passa a exercitar sua autonomia em dinâmicas dialógicas de mútua persuasão entre educador e educando. Neste momento de conquista de autonomia, além da manutenção da atualização cultural, o educando tomará para si sua produção cultural em interação com a sociedade. É neste estágio de conquista de autonomia para produção cultural (científica, técnica, política, artística, espiritual) que devem estar os estudantes da **educação** superior. Entende-se que a autonomia é conquistada quando se adquire a

capacidade de ser sujeito histórico que lê e reinterpreta o mundo; quando se adquire uma linguagem que possibilita ao sujeito compreender e se expressar por conta própria. (GOHN, 2004, p.48)

A emancipação real é proativa, constrói-se na prática cotidiana, no jogo diário dos relacionamentos, e sua meta é a autonomia dos sujeitos. Não é apenas normativa – um simples receituário de regras e orientações, fruto dos desejos de indivíduos isolados, que muitas vezes só mantém na prática discursiva o tema da emancipação, como um ideal para outros seguirem, a popular ‘receita’. [...] Os [sujeitos] adquirem autonomia quando constroem um campo ético e político de respeito ao outro, quer seja amigo ou adversário [ou ainda o ambiente, numa visão amplificada da outridade], jamais vendo este outro como membro de sua teia pessoal de relações, subordinado à sua dominação, ou um esteio para seus interesses particulares e particularistas de poder e, muito menos, como um inimigo. (GOHN, 2004. p. 48)

Acredita-se que o exercício da autonomia em sociedade e no ambiente é uma prática que exige do sujeito histórico a procura contínua, (auto)crítica e autônoma por educação (*sensu* atualização cultural), sem a qual incorre o sujeito histórico no risco de fechar-se dogmaticamente e assim agir insidiosamente de modo a violar a autonomia conquistada por outros sujeitos ou dinâmicas ambientais, mesmo que inconsciente de seus atos.

[...] tomar o homem histórico como objetivo da educação implica formá-lo como cidadão. Afirmando-o em sua condição de sujeito e preparando-o para atuar democraticamente em sociedade [convivendo pacífica e livremente com a afirmação de outros sujeitos ou grupos]. [...] ao considerar a cultura como conteúdo da educação, nela se incluem os valores da convivência democrática, visto que a democracia é um dos elementos desta cultura que, como toda construção histórica, só se transmite historicamente. (PARO, 2010. p. 28)

E com estas considerações sobre a cultura democrática abre-se espaço para uma discussão sobre os aspectos políticos dos sujeitos do processo educativo da atual cultura. Segundo Paro (2002. p.15 *apud* PARO, 2010. p. 27) define política como a atividade humano-social com o propósito de tornar possível a convivência entre grupos e pessoas, na produção da própria existência em sociedade. Ainda segundo o mesmo, a condição política do homem advém do fato de que ele, em sua historicidade não pode de modo nenhum ser tomado de forma isolada (op. cit. 2010, p.26). Em um enunciado biológico: ‘um homem só, não é um homem’, pois um improvável indivíduo absolutamente solitário (apolítico) reduziria sua saúde e tempo de vida bruscamente. Portanto, Desta forma afirma-se mais um pressuposto da Educação adotado nesta dissertação: Educação também envolve política.

Podemos dizer que a educação como uma ação política – discussão já consolidada na educação - decorre da constatação de sua intencionalidade e da impossibilidade de sua neutralidade. Portanto, como atividade da prática social, a educação [...] é eminentemente política, o que não quer dizer necessariamente crítica e transformadora, podendo ser também, porque política, não-crítica e reprodutora. (TOZONI-REIS, 2007, p.1)

Entende educação como uma prática social cujo fim é o aprimoramento humano naquilo que pode ser aprendido e recriado a partir dos diferentes saberes existentes em uma cultura, de acordo com as necessidades e exigências de uma sociedade. Atua, portanto, sobre a vida humana em dois sentidos: desenvolvimento da produção social, inclusive dos meios instrumentais e tecnológicos de atuação no ambiente; construção e reprodução dos valores culturais.(LOUREIRO, 2006, p.59)

## 2.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL DO FENÔMENO EM ESTUDO: a universidade como instituição modelo.

Abordaremos a historicidade da instituição universidade no iniciando-se pela Europa, posteriormente discorreremos sobre sua fundação na América e especialmente no Brasil. Em seguida traçamos um cenário das principais questões da atualidade sobre o modelo universitário brasileiro do qual a UFSC não destoa.

### 2.2.1 Breve História das Universidades: Ocidente

O surgimento das universidades possui como condicionante e contexto as reestruturações socioculturais ocorridas na Europa durante idade média. Segundo Cambi (1999) neste contexto de: 1) renascimento das cidades, 2) surgimento da cultura burguesa, 3) direcionamento à laicização é que estudantes burgueses reuniam-se em círculos boêmios. “Na Europa do século XII foram criados os *studia* que eram lugares de instrução que gravitavam em torno de um ou mais bons mestres” (SILVA; et. al. 2008, p. 11) Mas quem eram estes “bons mestres”? Explica Cambi (*op. cit.*) que a docência na época dos *studia* geralmente era feita e difundida por clérigos vacantes (mestres críticos à ordem social religiosa e laica). “A próxima transformação no quadro da instrução foi a reunião dos participantes no ensino em associações e a união das escolas, que resultariam, no século XIII, nas universidades.” (CAMPOS; BARTHOLO, 2011, p.24) Portanto cabe ressaltar que a cultura das corporações de estudantes e docentes foi originada em uma matriz cultural cristã hegemônica.

O estabelecimento dessas associações decorria não apenas do crescimento do número de professores e alunos, mas principalmente da consciência crescente, entre eles, de que constituíam um grupo particular e partilhavam necessidades específicas. Decorria do surgimento e fortalecimento, em seu meio, de um espírito de corpo reforçado, com frequência, por eventos que despertavam reações coletivas.[...]Eram as pessoas que se agrupavam, de modo similar às que estabeleceram outras associações típicas do ambiente urbano da época, como as corporações de ofícios e as confrarias de mercadores. O objetivo era defender seus interesses e reivindicar o que julgavam ser suas prerrogativas, inclusive no que dizia respeito à regulamentação do ensino e ao controle de abusos praticados por alunos ou



professores. Ao longo do século XIII, essas corporações e a organização do ensino foram sendo gradativamente regulamentadas, dando origem a um novo tipo de instituição. (CAMPOS; BARTHOLO, 2011, p.24)

Em uma arquétipo pode se interpretar que também as universidades surgiram como uma forma de associação civil (bastante identificada a uma consciência de classe tal como os movimentos sociais) e foi gradualmente institucionalizando-se, submetendo-se ao Estado, e substituindo sua identidade ao amalgamar-se aos aparelhos do Estado.

Os *studia* passaram a atrair estudantes de quase toda a Europa cristã. Eram frequentados por aqueles que podiam pagar os estudos. Posteriormente, em função do significado universal de seu ensino, o *studium* (que significava o estabelecimento de ensino superior) passou a se chamar *studium generale*. (SILVA; et. al. 2008, p. 11)

Mas foi muito posteriormente que o *studium generale* passaria a chamar-se universidade:

apenas no século XV o termo Universidade seria usado para designar o conjunto dos cursos, que era chamado studium, sendo o termo universitas usado para designar as corporações de professores e alunos. Um studium podia ser qualificado como generale. De início isso queria dizer apenas que era um lugar onde se ministrava um ensino superior, que recebia estudantes de qualquer parte e dispunha de um considerável número de professores. Mais tarde, passou a designar centros de ensino que concediam licenças válidas em qualquer lugar. Cf. Rashdall (1936 *apud* CAMPOS; BARTHOLO, 2011, p.24)

Pelo exposto anteriormente constata-se que desde a origem os termos Universidade e Corporativismo estão intimamente relacionados. A universidade do século XII era estruturada por corporações de professores, corporações de estudantes ou repúblicas de estudantes estrangeiros que se organizavam segundo o país de origem. (SILVA; et. al. 2008, p. 11) e conforme Cambi:

"Foram contínuos os conflitos entre as corporações estudantis e as dos docentes das três corporações superiores (teologia, direito, medicina), mas, assim, 'asseguravam-se o direito a uma boa dose de autogoverno, inclusive a eleição dos próprios funcionários e do administrador geral'"(CAMBI, 1999, p. 183)

Cambi (1999, p.182,186 *passim*) situa o início das Universidades, em duas origens, a francesa (em Paris de natureza teológica e artística) e a italiana (em Bolonha com forte vocação para o direito). Segundo o autor podemos citar como legados desta época: a) as titulações de bacharel, e *magister licentiatus*; b) a cultura da autonomia universitária – conquistada pela luta pela autogestão das corporações; c) a especialização do conhecimento em domínios do saber de então: artes liberais (o trívio: retórica, gramática e dialética), teologia (filosofia), medicina e direito (canônico e romano).

As universidades surgidas na Europa do século XII foram, em sua organização e em seus métodos de ensino, uma criação original dos latinos medievais. A organização e os conteúdos de seus currículos, no entanto, foram em boa parte “importados”, por meio de traduções para o latim de conhecimentos filosóficos e científicos greco-árabes, com os temas filosóficos aportados pelas traduções influenciando a

caracterização de um novo tipo de homem, que terá, nas universidades, o domicílio do exercício de seu ofício vocacional. (CAMPOS; BARTHOLO, 2011, p.22)

Posteriormente a Universidade medieval do século XII começou a se espalhar pelo continente europeu, e no século XIII “foram criadas em quase toda Europa várias universidades já com apoio da Igreja Católica. Esse século foi o século das universidades.” (SILVA; et. al. 2008, p. 11). Também Cambi (1999, p.184-186 *passim*) explica que imerso nessas conjunturas iniciais as universidades foram crescendo numericamente e nacionalizando-se, porém mantendo uma unidade: a) de organização: em corporações estudantis, com níveis de instrução; b) de comunicação: pelo uso de uma língua compartilhada (Latim), pela popularização do livro, e pelo desenvolvimento e uso de escrita cursiva; c) e de métodos didáticos: dialética como forma de pensamento e lógica como regulamento da linguagem, e o debate de textos de autoridades que se desenvolvia por meio a um cerimonial ordenado (na sequência didática *littera, sensus, sententia, quaestio, disputatio*) e hierarquizado, pois cabia aos clérigos debater e ao mestre dar a conclusão que deveria ser fixada por escrito.

Mas decorreram-se três séculos de puro estilo medieval e mais dois séculos de transição para que a laicização e cientificação da universidade ocorresse sob a luz do humanismo e das novas descobertas científicas:

A partir do século XV a instituição universitária passou a mudar paulatinamente, por meio de um longo processo de transição, seu perfil de universidade tradicional para universidade moderna do século XIX. O centro dessa mudança de seu na Itália sob o impulso das repúblicas de Veneza e Florença e sob a influência dos papas. Mas essa mudança não foi uniforme em toda Europa. (SILVA; et. al. 2008, p. 12)

O humanismo literário passou a exercer grande influência ao penetrar gradualmente nas universidades europeias (SILVA; et. al. 2008, p. 12) Tornou-se laica, quando instituiu sua liberdade interna frente à religião e ao poder; abriu-se à grande problematização, surgida com o Renascimento, que interroga o mundo, a natureza, a vida, o homem, Deus. (MORIN, 2003, p. 81). Porém, a universidade moderna também dependeu das condições da revolução industrial para atingir a modernidade:

A partir do século VII a universidade passou a se desenvolver sob a marca das grandes descobertas científicas [...] antes dos avanços científicos o cientista não tinha um papel de destaque na sociedade, devido a sua especialidade. Mas a partir de então foram iniciadas profundas mudanças no sistema de valores e normas universitárias, passando-se a reconhecer a legitimidade das atividades do cientista. (SILVA; et. al. 2008, p. 12)

Outros condicionantes precedentes à modernização universitária são apontados por Pereira:

a universidade moderna tem sua configuração e seus princípios iniciados em dois marcos anteriores a Humboldt: em Kant, com O Conflito das Faculdades (1798), e na Revolução Francesa (1788). [...] A universidade napoleônica seria cartesiana, tecno-profissional e guia crítico-espiritual do Estado (moderno) e reafirmaria a ilustração francesa através de uma universidade estatal de ensino, regida pelo interesse do Estado para o progresso econômico-político do Estado e da divulgação da língua nacional. [...] a preocupação da universidade napoleônica era com a estabilidade do Estado e, para isso, centralizava as atividades de ensino e as direcionava para produzir as competências profissionais e administrativas necessárias a essa estabilidade. (PEREIRA, 2009, p.44)

No século XIX, a Universidade soube responder ao desafio do desenvolvimento das ciências, ao realizar sua grande transformação, a partir da reforma que Wilhelm von Humboldt, nomeado em 1809 para exercer a direção do departamento de Cultos e da Instrução Pública do Ministério do Interior do Estado Prussiano, introduziu em Berlim. Já Silva e colaboradores complementam que:

[Humboldt] havia fundado em 1810 a Universidade de Berlim, uma moderna IES que era o centro de criação e de difusão da cultura e da pesquisa científica associada ao ensino. Surgiram a partir dessa moderna instituição os cursos de pós-graduação. A Universidade de Berlim foi concebida para ser o laboratório da nova nação e se tornar o núcleo da luta pela hegemonia intelectual e moral do país. (SILVA; et. al. 2008, p. 17)

Mas esta luta intelectual pela hegemonia estava sendo travada não apenas entre alternativas pedagógicas-institucionais, mas também, pela hegemonia socioeconômica contra Estados adversários. Vale relembrar o contexto histórico-social da primavera dos povos na Europa, tendo França desencadeado uma revolução de proporções continentais (a revolução Francesa que além dos aspectos bélicos teve seu caráter político e cultural), a Inglaterra a despontar como potência tecnológica e econômica pelos resultados da revolução industrial e a “Alemanha” então repartidas em vários estados (Prussianos) fervilhava culturalmente após a derrota francesa com a difusão do idealismo (Kant e Hegel), do Liberalismo e o (res)surgimento do Comunismo (Marx e Engels). Auxilia a compreensão da oposição alemã ao ideário francês a reconstrução a seguir:

Sabemos pela história das universidades que o propósito da Universidade de Berlim foi o de ser oposta à inclinação utilitarista francesa e ao uso desta como instrumento do Estado, o que subordinava o saber especulativo aos interesses prático-técnicos. Assim, a concepção alemã da vinculação entre universidade e Estado é oposta à francesa. Os alemães concebiam o princípio especulativo da ciência e da filosofia como princípio de Estado, isto é, concebiam a construção do Estado como efeito do espírito filosófico, do espírito especulativo, livre e crítico. Já na educação superior francesa, a filosofia era concebida como espírito ideológico do Estado. (PEREIRA, 2009, p.42-44)

O conceito de universidade como Humboldt o concebeu, implicou essencialmente duas tarefas:

“De um lado, promoção do desenvolvimento máximo da ciência, de outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral” da nação (p. 79). Com

isso, ele deixa claro que esta nova instituição “se caracteriza pela combinação de ciência objetiva e formação subjetiva” [...] Caracterizando o que a universidade deveria promover, Humboldt é explícito ao afirmar que sua finalidade é o enriquecimento moral da Nação e do indivíduo.(PEREIRA, 2009, p.31)

Esta renovada instituição nascera garantindo a liberdade de trabalho dos cientistas alemães e sob a proteção do Estado Prussiano que por sua vez garantia o orçamento anual da instituição. Os princípios postulados por Humboldt, até hoje são defendidos como formulações que dão à universidade moderna seu caráter próprio – são essencialmente:

a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário.(PEREIRA, 2009, p.31)

Mas como uma idealização política de intelectuais de governo sem uma correspondente participação social em sua construção, o projeto de modernização da universidade de Berlim distanciou-se do planejado a medida que foi implantado, conforme nos narra Pereira:

[...]o projeto Humboldtiano como planejado teve pouca existência. Paradoxalmente, este projeto é a referência mais difundida e defendida de universidade moderna. O outro modelo, o modelo francês, embora tenha tido grande influência em vários países europeus e latino-americanos, nunca foi tido como um modelo de excelência científica ou moral, pela ênfase utilitarista que encerra.(PEREIRA, 2009, p.31)

Dréze e Debelle (1983, *apud* CAPAZ, 2012, p.25), dividem essas concepções ou modelos universitários em duas partes: as três primeiras estão voltadas ao “pensamento liberal, científico e educacional”, e a última, à concepção funcionalista (Napoleônica) para a formação de profissionais. Segundo Dréze e Debelle (1983), os principais modelos ou concepções de universidade são o inglês, o alemão, o norte americano e o francês. Vejamos a seguir a sistematização deste modelos apresentada por Capaz (2012, p.26):

	Universidade do Espírito			Universidade do Poder
	I	II	III	IV
	Inglaterra	Alemanha	Estados Unidos	França
	Centro de educação	Comunidade de pesquisadores	Núcleo de progresso	Modelo intelectual
<b>Autor principal</b>	J. H. Newman	K. Jaspers	A. N. Whitehead	Napoleão
<b>Finalidade</b>	Aspiração do indivíduo ao saber	Aspiração da humanidade à verdade	Aspiração da sociedade ao progresso	Estabilidade política do Estado
<b>Concepção geral</b>	Educação geral e liberal por intermédio do saber universal	A unidade da pesquisa e do ensino no centro do universo das ciências	A simbiose da pesquisa e do ensino a serviço da imaginação criadora	Um ensino profissional uniforme, confiado a um grupo profissional
<b>Princípios de organização</b>	- Pedagogia do desenvolvimento intelectual - Internato e <i>tutors</i>	- São organização da faculdade - Liberdade acadêmica	- Corpo docente criador - Estudantes capazes de aplicar alguns princípios gerais	- Hierarquia administrativa - Programas uniformes

Figura 2: Quadro comparativo dos quatro modelos pedagógico-institucionais de Universidade segundo Dreze e Debelle (1983 *apud* Capaz, 2012, p.26):

Já Pereira (2009) auxilia-nos na compreensão da distinção de base do modelo funcionalista francês em relação aos anglo-saxões (liberal-cognitivista, científico-humanista, progressista-pragmático):

A concepção funcionalista via outros propósitos para a universidade e outra forma de vinculá-la à sociedade e ao governo. Via a missão da universidade voltada para as necessidades sociais, com a função de servir a nação e a finalidade de ser de utilidade coletiva, sociopolítica e socioeconômica. Nesta concepção, a universidade é tida principalmente como uma instituição instrumental de formação profissional e de formação política. É o modelo desenvolvido na França e nos países socialistas. Suas normas são emanadas do exterior, sua autonomia é relativa e seu controle pelas forças de poder é preponderante. (PEREIRA, 2009, p.32)

O que caracterizou a universidade, chamada agora de moderna, é essencialmente a associação programática entre ensino e pesquisa. A extensão, terceiro elemento do tripé adotado pelo SNG brasileiro, só foi instituído como componente essencial da Universidade

mais tarde, a partir da Reforma Universitária de 1968, na Lei nº. 5.540/68. (PEREIRA, 2009, p.31), quando da apropriação/colonização<sup>27</sup> das universidades brasileiras pelo modelo norte-americano. (PEREIRA, 2009, p.31). Veremos na próxima seção que esta observação sobre a demora e dependência cultural foi recorrente durante a história da universidade brasileira.

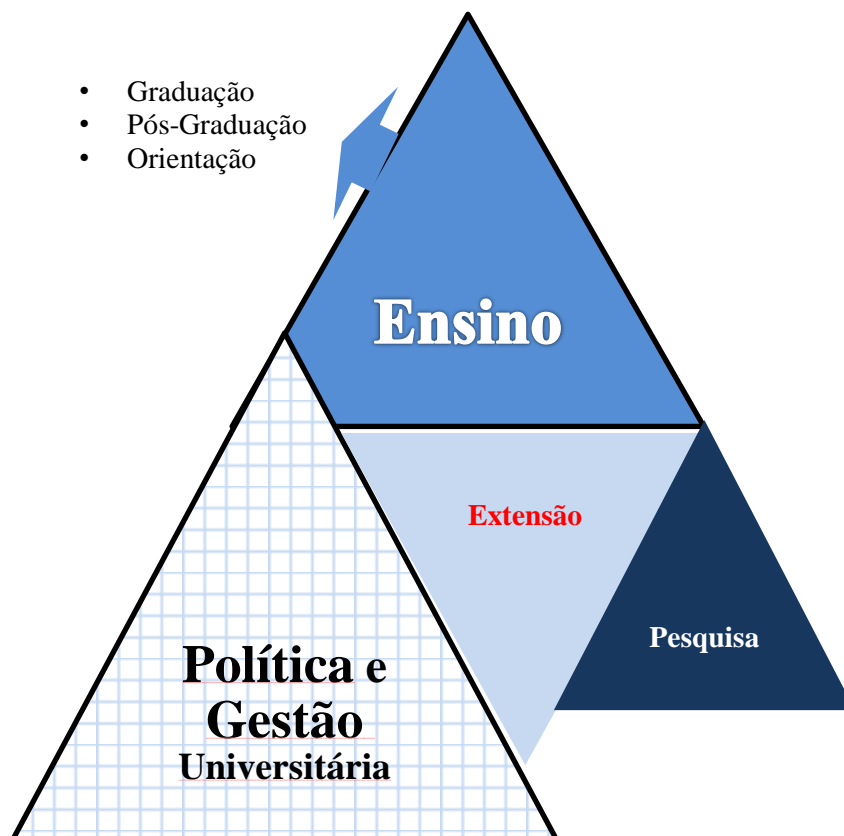


Figura 3: Representação do enfoque diferencial dado à investigação das atividades universitárias abordadas no estudo.

Os tamanhos dos componentes “ensino” e “política e gestão” demonstram o escopo da investigação sobre a Ambientalização no Campus de Curitibaanos.

Corroborar nesta discussão, Anastasiou (2006) quando diz que a universidade tem sido avaliada “como se fosse uma entidade administrativa e isolada, cujo sucesso e eficácia resultam da gestão dos seus recursos, previsão, controle e êxito, níveis de desempenho, idéias de planejamento, próprias de entidades empresariais” (ANASTASIOU, 2006, p.151)

<sup>27</sup> Para uma revisão histórica da influência americana na reforma universitária da década de 60 ver: JACOBS, C. C. A PARTICIPAÇÃO DA UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT (USAID) NA REFORMA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA NA DÉCADA DE 1960. Porto Alegre (RS): UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2004.

## 2.2.2 Breve História das Universidades Brasileiras: das escolas profissionais até o REUNI

Silva et. al. (2008) para contextualizar as influências da cultura dos colonizadores portugueses no surgimento das universidades no Brasil, demonstra nestas palavras a dependência da igreja católica e o retardamento de Portugal quando da criação das universidades em seu território (comparativamente à Espanha):

Em 1290 ao receber a autorização do papa Nicolau IV, o rei de Portugal, D. Diniz criou a Universidade de Lisboa, Depois transferida para a cidade de Coimbra (cf. Silva, 2003). Porém o rei da Espanha já havia criado universidades em seu território antes do rei de Portugal tomar a iniciativa. A mais famosa delas a Universidade de Salamanca. (SILVA; et. al. 2008, p. 11)

E explica que foi aqui no Novo Mundo que o atraso acadêmico da cultura exploradora da metrópole Portuguesa fez-se sentir:

Quando da descoberta da América, o novo Mundo, a Espanha fundou universidades em suas colônias alguns anos após a descoberta. A primeira a ser fundada foi em 1538, em São Domingos ilha da América Central [...] Em 1553 a Espanha fundou outra universidade, dessa feita no México. Posteriormente foram fundadas universidades no Peru, no Chile e em Córdoba, em 1613 na Argentina. O modelo de universidade transplantado para América Latina pelos espanhóis foi o de Salamanca e o de Alcalá. (SILVA; et. al. 2008, p. 12)

Mas Portugal manteve-se desinteressado frente a instituição de universidades em sua colônia de exploração, o Brasil, por mais de quatro séculos.

Só após a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808, com sua corte, é que foram criadas em nosso país instituições de ensino superior, escolas profissionalizantes, não universidades. [...] A partir de então foram criadas instituições isoladas de ensino superior, como Faculdades de Direito, Escolas de Engenharia e Escolas Militares. (SILVA; et. al. 2008, p. 12)

No entanto cabe considerar que apesar da importância para a construção da intelectualidade dos países de colonização hispânica a criação mais antiga de universidades não poupou tais países da colonização cultural, conforme Tavares:

Nos demais países latino-americanos tampouco a história foi diferente. Apesar de a universidade ter sido trazida para a colônia hispânica muito mais cedo (1538) do que no Brasil, o modelo reproduzia igualmente as universidades europeias, gestando um conhecimento colonizado e subalterno, predominantemente voltado para os interesses da classe dominante, sendo instrumento de alienação cultural. As experiências de resistência que existiram e existem neste âmbito apenas confirmam a regra. São poucas e de eficácia limitada. (TAVARES, 2011, p. 142)

Segundo Capaz (2012) o ensino superior ganhou poder, praticamente, no final do período monárquico, quando por volta de 1889 os internatos e catedrais que existentes se juntaram e se transformaram em cursos acadêmicos de teologia. Já segundo Silva; et. al. (2008) durante o segundo Império houve tentativas para criação de universidades no Brasil, mas foi apenas no período republicano que estas tentativas tiveram êxito.

No período republicano o Decreto n 8.659, de 5 de abril de 1911 permitia a criação de instituições de ensino superior pertencentes à iniciativa privada. Este decreto conhecido como reforma Rivadavia Corrêa, ainda permitia a existência de cursos livres nas instituições e a concessão de título de livre-docente ao candidato aprovado em concurso para tal. Os positivistas brasileiros exerceram importante papel na aprovação desse decreto. (SILVA; et. al. 2008, p. 13,14)

Ao serem criadas as primeiras universidades brasileiras, no início do século XX, elas nada mais foram que uma reunião de cursos profissionalizantes de qualidade duvidosa (SILVA; et. al. 2008, p. 13). A Primeira delas, a Universidade de Manaus, foi uma instituição privada criada antes mesmo da Reforma Rivadavia Corrêa que permitiria dois anos mais tarde sua atuação:

A primeira universidade criada no Brasil foi a Universidade de Manaus, com o nome de Escola Universitária Livre de Manaus, uma instituição privada que foi criada em 1909 no auge do ciclo da borracha no Estado do Amazonas, (SILVA; et. al. 2008, p. 14) [...] As causas pelas quais esta instituição (com onze cursos) foi extinta devem ser buscadas no fim da prosperidade do ciclo da borracha no Amazonas e no Decreto Federal n 11.530, de 18 de março de 1915, o qual reorganizava o ensino no país. (SILVA; et. al. 2008, p. 14)

Assim, com a fragmentação das Universidades de Manaus e do Paraná e com a extinção da Universidade de São Paulo a partir de 1915 passaram a existir no Brasil apenas as faculdades isoladas, não mais universidades. Segundo Silva, *et. al.* (2008, p. 15,16 *passim*) as três primeiras instituições de ensino superior brasileiras foram extintas a partir de 1915, por força do Decreto Federal n 11.530, de 18 de março de 1915. Mas Silva *et. al.* (op.cit.) explicam que essas três pioneiras tinham mais em comum, foram instituições criadas no estilo medieval, não tinham corpo docente qualificado e tampouco possuíam boas bibliotecas e bons laboratórios. Ainda conforme Silva *et. al.* (op.cit.), no Brasil dessa época a exemplo dos dias atuais, havia venda de diplomas de cursos superiores, eram apenas instituições transmissoras de saber estabelecido e nenhuma delas preenchia as exigências contidas no decreto em pauta. Estas primeiras instituições, que eram privadas, tiveram existência efêmera como veremos na continuação, mas deixaram no SNG marcas negativas profundas. (SILVA; et. al. 2008, p. 13)

Apenas em 7 de setembro de 1920 é que o governo federal criou por decreto a Universidade do Rio de Janeiro, sucedida pela Universidade do Brasil e depois pela UFRJ que é a universidade mais antiga atualmente existente no Brasil. (SILVA; et. al. 2008, p. 16)

Sobre o contexto social desta época destacam Uekubo e Almeida:

As Instituições de Ensino Superior no Brasil foram criadas inicialmente nas grandes metrópoles economicamente mais importantes para o país na época, a partir de 1910. Nesse primeiro momento, as [faculdades] eram extremamente elitistas, com forte orientação profissional, dando maior ênfase ao ensino do que à investigação. Resultado da demanda do mercado que necessitava de profissionais com qualificações fundamentalmente nas áreas de engenharias, medicina e direito. (UEKUBO; ALMEIDA, 2013)



Na década de 1930 as autoridades competentes preocuparam-se com a organização da universidade brasileira e criaram dispositivos legais que iriam balizar dali em diante, a criação e reconhecimento de IES no país. Sobre este período SILVA; *et. al.* relatam:

Em 1931 o então ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos realizou uma exposição de um documento denominado "Motivos Sobre a Reforma do Ensino Superior" que foi transformado em projeto de lei (cf. DOU 15/04/1931 p. 5830-5839) que tratava da organização das universidades brasileiras, do Estatuto das Universidades Brasileiras, da reorganização de todo ensino superior e da criação do CNE. A partir deste contexto foi elaborado o documento que originou o Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras, que dispõem sobre o ensino superior do país. Este instrumento legal balizou a criação de universidades no Brasil. (SILVA; *et. al.* 2008, p. 18,19)

Mas esses autores observam, contudo, que não houve o propósito de modernizar a universidade brasileira. Fialho seleciona dois momentos históricos marcantes para a formação da organização universidade brasileira como marcos para contar-se a história desta instituição:

O primeiro refere-se ao período que antecede [...] a edição do decreto 19851 de 11 de abril de 1931 (Estatuto das Universidades Brasileiras) e o segundo, o da Reforma Universitária, cuja Lei 5540 de 28 de novembro de 1968, vai consolidar [o modelo atual]. [...] Nossa trajetória compreende, portanto, o percurso que nos leva das unidades isoladas à universidade conglomerada e, desta, à cidade universitária, edificada sob a ideia de 'um' campus. (FIALHO, 2005, p. 27 )

Já Uekubo e Almeida ponderam que as políticas federais tiveram permeabilidade limitada, dado que a instituição mantenedora da USP era o Governo do Estado de São Paulo:

Depois da Revolução de 1930, foram desenvolvidas duas políticas educacionais: uma autoritária [estatuto de 1931], pelo governo federal, e outra liberal, pelo governo do Estado de São Paulo. Houve uma grande expansão do sistema público federal de educação brasileiro, foram criadas mais de 20 universidades federais. (UEKUBO; ALMEIDA, 2013)

Em todo esse período (décadas de 10 e 30), não se registra nenhuma exceção quanto à modalidade dos procedimentos para implantação do modelo universitário no Brasil: até então eram universidades formadas ao estilo medieval e, via de regra, fruto da justaposição de faculdades isoladas existentes:

A solução encontrada para a criação da universidade - uma solução chamada 'de fachada' - não teve fácil aceitação. não demorou muito e surgiram críticas incidindo sobre a falsidade do título pomposo atribuído a mero conglomerado de escolas que continuavam a ser tão isoladas quanto antes, mantendo o mesmo currículo de quando eram apenas faculdades sem nenhum vínculo. A Universidade do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais, feita a sua imagem, não correspondiam ao modelo de universidade que se esperava (FIALHO, 2005, p. 31)

A criação de uma universidade aos moldes da universidade moderna (de Berlin) tardaram quatro anos desde a revolução de 30:

A fundação das primeiras modernas universidades brasileiras aconteceu apenas na década de 30 em função de condições políticas propícias. A primeira delas, a Universidade de São Paulo - USP em 1934 pelo Governo estadual e existente até nossos dias. (SILVA; *et. al.* 2008, p. 17)

As aspirações defendidas por muitos educadores de manutenção de um "caráter orgânico" para que o regime universitário fosse pleno, tiveram como resposta (solução precária visando o aumento da integração entre as faculdades e escolas conglomeradas), a institucionalização da "Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras" como uma "instituição integradora e centro de estudos fundamentais" - primeiramente na Universidade de São Paulo e depois sendo o padrão para as demais universidades brasileiras. Segundo Fávero (1980, p.66 *apud* FIALHO 2005) em 1937, encerra-se essa "[...] experiência de núcleo integrador da Universidade, uma vez que a finalidade eminentemente cultural e universitária da escola foi gradativamente relegada a um plano secundário." Mas esta solução (de forma desfigurada) foi posteriormente revivida na década de 60, através da institucionalização dos Ciclos Básicos na Reforma Universitária.

Devido a demandas por modernização das universidades e o estímulo à formação do docente-pesquisador (principalmente na USP desde a sua criação) foram também criadas durante o período do populismo a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e as agências governamentais, CNPq e Capes. Em resumo, o "populismo" com a "federalização" foi responsável pela ampliação do ensino superior gratuito e pela criação das universidades federais que hoje existem no país (FIGUEIREDO, 2005), inclusive no segmento militar, com a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) em 1947, que significou uma inovação acadêmica, seguindo os padrões dos EUA. O modelo do ITA veio a influenciar na modernização do ensino superior no Brasil, principalmente na criação da Universidade de Brasília.

Na década de 1950 quando da construção de Brasília, com os trabalhos já adiantados, é que o Presidente JK decidiu fundar a UnB. Uma universidade que foi concebida por Anísio Teixeira, com o compromisso de renovação de métodos e concepções de ensino voltado para o futuro. Mas o SNG não foi modernizado, a despeito da modernização de outros setores da vida nacional. (SILVA; et. al. 2008, p. 19)

Porém, se a plena modernização da universidade não ocorreu neste cenário favorável, novos cenários políticos internacionais podem ter retardado esta transformação na década de 60, época em que houve a intensificação dos acordos entre o Brasil e organismos internacionais com a finalidade de firmar o processo de expansão capitalista e colocar o país no que se pensava ser a "rota do desenvolvimento". Sobre este movimento histórico Silva, *et.al.* afirmam:

A partir [...] de 1964 com o afrouxamento progressivo dos dispositivos legais concernentes aos ensino superior mais rígidos, foram sendo criadas de modo desordenado e com forte estímulo do Governo Federal, IES privadas que em conjunto com o descaso por parte do Governo Federal para com as IFES, e em

conjunto com a falta de um projeto nacional para a inclusão da educação brasileira na modernidade [...] (SILVA; *et. al.* 2008, p. 19)

Outros autores também relatam que nesta década (1960):

[...] teve início o processo de expansão do ensino superior e sua privatização, provocando também o ingresso de jovens da classe média e trabalhadores assalariados. Também houve um estímulo para o desenvolvimento de cursos de pós-graduação no Brasil e a possibilidade de realização de cursos de pós-graduação no exterior, com vistas à capacitação avançada do corpo docente brasileiro. O setor privado ficou encarregado de atender a demanda por formação superior, enquanto que ao setor público coube o ensino de alto nível e a ampliação da capacidade de realização de pesquisa no país. (UEKUBO; ALMEIDA, 2013)

Neste mesmo período também não houve uma ampliação consistente dos investimentos públicos nas IFES, a despeito do ocorrido em outros países da América Latina que investiram fortemente mesmo em época de crise internacional, então na pesquisa o Brasil ficou para trás. (SILVA; *et. al.* 2008, p. 20)

A partir de 1968 houve um movimento da reforma universitária (Capanema), que tinham como base a eficiência administrativa, estrutura departamental e na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Nessa reforma se buscava a eficiência e a modernização da universidade. (UEKUBO; ALMEIDA, 2013)

Contrastando com a proferida eficiência e modernização, Figueiredo contextualiza esta reforma como uma intervenção autoritária e internacionalizada:

A Lei nº. 5.540/68, “Lei da Reforma Universitária” foi baseada nos estudos do Relatório Atcon (Rudolph Atcon, teórico norte-americano) e no Relatório Meira Matos (coronel da escola superior de Guerra) e aprovada de cima para baixo. A reforma acaba com a cátedra, unifica o vestibular passando a ser classificatório, aglutina as faculdades em universidade, visando uma maior produtividade com a concentração de recursos, cria o sistema de créditos, permitindo a matrícula por disciplina, além de, segundo Aranha (1996, p. 214), a nomeação dos reitores e diretores de unidade (esta agora dividida em departamentos) dispensa a necessidade de ser do corpo docente da universidade, podendo ser qualquer pessoa de prestígio da vida pública ou empresarial. (FIGUEIREDO, 2005)

No mote dessas intervenções sobre a autonomia universitária, uma constatação de Figueiredo ajuda a elucidar a locação territorial da instituição em estudo, característica comum aos campi da UFSC em Curitibaanos, Joinville e na Florianópolis dos anos 60:

As mudanças no ensino superior brasileiro foram muitas e rápidas nos anos 60, até a localização geográfica das instituições foram alteradas, as faculdades públicas situadas nos pontos centrais das cidades foram transferidas para os campi no subúrbio, pois consideravam adequado para atenuar e apaziguar a militância política dos estudantes. Enquanto que as faculdades particulares faziam exatamente o inverso. (FIGUEIREDO, 2005)

Vinte anos depois da reforma, foram necessárias grandes revoltas populares e reformas políticas de grande amplitude (constituente) para que o sistema nacional de graduação retomasse, ainda que por breve período, a regulamentação:

Com a Constituição Federal de 1988 e com a homologação de leis que passaram a regular a educação superior, iniciou-se uma nova fase, devido à necessidade de ampliação e flexibilização do sistema de educação, redução das atribuições

exercidas pelo governo e melhorias nos métodos de avaliação. A Constituição concedeu autonomia às universidades, asseverou a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais, criou o Regime Jurídico Único (RJU), que assegurou a isonomia de vencimentos para os funcionários federais com as mesmas funções e estabeleceu que o montante mínimo de 18% da receita anual, resultante de impostos da União, seria aplicado na manutenção e no desenvolvimento do ensino. (UEKUBO; ALMEIDA, 2013)

Mas esta regulamentação, proporcionada na Constituição e LDB, sofreu rápida intervenção consonante às políticas internacionais:

Em decorrência das políticas adotadas na década de 90, principalmente pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Ensino Superior sofreu o impacto do sucateamento das universidades públicas pelos cortes de verbas, a não abertura de concursos públicos para professores e funcionários[*sic*] técnico-administrativos, pela continuidade da expansão do ensino superior privado e das matrículas delas decorrentes, pela destinação de verba pública para as faculdades particulares, pela multiplicação das fundações privadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e por ausência de uma política efetiva de assistência estudantil. (FIGUEIREDO, 2005)

Segundo Silva; *et. al.* (2008, p. 20) nas duas últimas décadas (90 e 2000) as administrações federais, seguindo a matriz neoliberal, implantaram políticas redutoras das fronteiras entre o público e o privado (ex: lei 11.079 de 30 de dezembro de 2004 e PROUNI).

Na perspectiva de implementar tais ajustes e reformas, o então Ministro da Educação do Governo de FHC, Paulo Renato de Souza, pronunciou-se no ano de 1996, sobre os três pilares de sua política para reforma Universitária, que trazem em si as recomendações do Banco Mundial, sendo eles: 1) Avaliação Institucional e Exame Nacional de Cursos (Provão); 2) Autonomia Universitária [principalmente para captação de recursos]; e 3) Melhoria do Ensino, através do Programa de Gratificação e estímulo à Docência/GED). Pilares estes que apontam para a consolidação do projeto neoliberal que tem a sua maior expressão nas propostas apresentadas para “autonomia universitária”, que em resumo consolidam a intenção de privatização da universidade pública brasileira, descomprometendo o Estado com o seu financiamento. (FIGUEIREDO, 2005)

Os efeitos deste descomprometimento e da dependência financeira exposta anteriormente são tratados por Boaventura de Souza Santos (2004) como parte dos condicionantes da crise Institucional. Nas Universidades públicas:

O primeiro nível de mercadorização consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial. Neste nível, a universidade pública mantém a sua autonomia e a sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que presta. O segundo nível consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes (SANTOS, 2004, p. 12).

Então, percebe-se pela metanarrativa acima que a implantação, e modernização de universidades no Brasil foram tardias, mas a penetração de políticas neoliberais manteve pontualidade.

Ainda na caracterização do viés capitalista do ensino superior brasileiro, mas desta vez relacionando-se o ‘terceiro excluído’ da comunidade Universitária ou seja os servidores técnico-administrativos em educação (STAEs) Tavares contextualiza historicamente que:

Desde a criação da primeira escola de nível superior, a de Medicina, em Salvador, logo depois da chegada de Dom João VI, até a criação da Universidade Federal do Pará, em 1912, não há qualquer referência à categoria dos trabalhadores não docentes. E mesmo depois de consolidado o fato de que há duas categorias de trabalhadores dentro da universidade, os técnicos seguiram invisíveis, pelo menos até os anos 80 do século passado, quando iniciaram as grandes movimentações nas universidades. Já impregnado do espírito capitalista da divisão do trabalho, o modelo universitário implantado no Brasil sempre privilegiou a tarefa docente (intelectual), relegando a dos técnicos (manual/prosaico) a um deliberado apagamento. (TAVARES, 2011, p.140)

A Questão da LEGITIMIDADE: a construção relacional e trans-comunitária da identidade política da universidade e suas políticas institucionais.

Santos (2004, p.30) compreende que a universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade ‘actual’. Nela são os investigadores que determinam os problemas científicos a resolver, definem a sua relevância e estabelecem as metodologias e os ritmos de pesquisa. Foi sob esta lógica que institucionalizou-se e moldou-se o *ethos* da universidade.

Boaventura Santos (2004, p.28-30, *passim*) explica que na modernidade a produção de conhecimento disciplinar foi quase monopolizada pela universidade, porém na contemporaneidade ela está deixando de ser a única instituição na produção de conhecimentos (principalmente instrumentais) e com isso a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores.

O ‘objectivo’ consiste em ‘re-situar’ o papel da universidade pública na definição e resolução colectiva dos problemas sociais que agora, sejam locais ou nacionais, não são resolúveis sem considerar a sua contextualização global. A globalização contra-hegemônica da universidade como bem público, que aqui proponho, mantém a ideia de projeto nacional, só que o concebe de modo não nacionalista ou autárquico. (SANTOS, 2004. p. 40, 41)

Esse autor aponta uma incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias

De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos[...]. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista levou o Estado e os agentes económicos a procurar fora da universidade meios **alternativos** de atingir esses ‘objectivos’. (SANTOS, 2004, p. 5, sem grifo no original)

Também Morin defende a dupla função da Universidade moderna:

Daí a paradoxal dupla função da Universidade: adaptar-se à modernidade científica e integrá-la; responder às necessidades fundamentais de formação, mas também, e sobretudo, fornecer um ensino metaprofissional, metatécnico, isto é, uma cultura (MORIN, 2003, p. 82).

Já Tavares (2011) demonstra uma interpretação mais ácida para participação dos segmentos da comunidade universitária na construção do projeto nacional que nos fala Santos(2004) pois considera que os professores em geral apostam na criação de um "cognitariado" capaz de entender pensamento abstrato e novas tecnologia de produção de inovações para a sociedade global (produção moldadas sob dominações e restrições econômicas e políticas) e os técnicos, também na maioria, preocupam-se mais com a preservação de sua condição de classe média do que com os rumos [da instituição ou] da educação no país.

Nota-se nas produções acima que a universidade é interpretada como uma instituição globalmente ativa, com uma produção científica cujo valor social extrapola as barreiras nacionais, mas que concomitantemente deve ter em conta que sua estrutura está situada em um território, o que faz com que possua interações com a comunidade local.

A participação da sociedade civil nas novas esferas públicas – via conselhos e outras formas institucionalizadas – também comporta uma premissa básica: seu objetivo não é substituir o Estado, mas lutar para que este cumpra seu dever de propiciar educação de e com qualidade para todos (GOHN, 2004, p.50).

Estas formas de participação pública institucionalizada devem construir-se crítica e conscientemente, baseada em um conjunto de valores refletidos nas suas práticas (ex: universalidade e equidade), pois:

Sem isso, temos uma inclusão excludente [..., ou seja, com alguns] setores que pretensamente estão representando o interesse público, mas que na realidade defendem o interesse de grupos e corporações, ou a manutenção do poder tradicional, cujo papel é exercer o controle, a vigilância em razão de uma falsa participação ordeira e voltada para a responsabilização da comunidade [...] nas ações em que o Estado se omite (SILVA, 2003 *apud* GOHN, 2004, p. 58)

Gohn também problematiza a qualificação da participação assumida por outro segmento da comunidade universitária, os TAEs:

Muitos funcionários das escolas são membros dos conselhos e dos colegiados escolares, mas, usualmente, exercitam um pacto do silêncio, não participando de fato e servindo de 'modelo passivo' para outros setores da comunidade educativa que compõem um colegiado. Por que eles se comportam assim? Porque, na maioria dos casos, estão presentes para referendar demandas corporativas, ou para fortalecer diretorias centralizadoras. Como elo mais fraco do poder, eles participam para 'compor', para dar número e quórum necessários aos colegiados, contribuindo com esse comportamento para não construir nada e nada mudar. Por que isso ocorre? Porque, embora os colegiados sejam um espaço legítimo e de direito, pois previstos em lei, e uma conquista para o exercício da cidadania, essa cidadania tem que ser qualificada e construída na prática.(GOHN, 2004, p. 57)

Mas, a considerar a reflexão sobre o aumento do tempo médio de formação dos STAEs, a separação entre mão e mente vai cada vez mais perdendo sua sem razão de ser, e nesse processo:

os trabalhadores técnicos buscam encontrar sentido no trabalho que realizam, compreendendo que há uma diferença de fazeres entre as categorias, mas ao mesmo tempo observando que cada uma delas tem o mesmo objetivo, que é o de oferecer as condições para a criação do conhecimento [e recriação da cultura em cada estudante]. (TAVARES, 2011, p. 140)

Por ter-se conhecimento da existência destas formas de ‘participação excludente’ é que pretende-se analisar não apenas os discursos presentes nas atas do conselho do campus (composta 70% por professores) mas também nas memórias do autor sobre o discurso dos sujeitos construtores da cultura intrainstitucional (currículo oculto) e ‘de onde eles falam’. Acredita-se como Gohn (2004, p.62) que temos que reconstruir os projetos políticos que se escondem por detrás do tecnocratismo. Pautar o debate na soberania da comunidade e dizer não à inclusão excludente que busca resolver os problemas políticos com a oferta de uma cidadania tutelada, e não à modernização conservadora que busca resolver os problemas econômicos da [educação], utilizando-se de formas assistencialistas ou caritativas.

Nesta conjuntura fazemos nossas as preocupações de Santos:

Qual o impacto terão os vieses e ausências da pesquisa, da formação e da extensão universitária nos lugares e nos tempos onde não estiverem disponíveis ou, se disponíveis, enviesadas e ou dificilmente acessíveis. Será desastroso se as inércias, atadas à ideia de que a universidade sabe estar orgulhosamente parada na roda do tempo, não permitirem enfrentar os riscos e maximizar as potencialidades. (SANTOS, 2004. p. 37)

Para auxiliar na conquista da reconstrução da legitimidade da Universidade faz-se necessário não apenas investigar o passado, mas propor formas legítimas de participação das comunidades, tanto do entorno do campus quanto ampliando-se à região serrana, pois o território influenciado e impactado pela universidade não se limita a região de terras onde os impactos físicos e biológicos se fazem notar, mas também todo cidadão que mesmo que esteja distante física, econômica e/ou culturalmente possa ter oportunidades de interação com a universidade, seus saberes e beneficiários. Logo justificamos a necessidade deste enfoque propositivo pois:

acredita-se que sem **dominar as ferramentas de participação dos dominantes** a participação será apenas um embuste que servirá para a dominação em profundidade dos dominados agora multifuncionais e motivados, pois lhes foi dada a ilusão tacanha da participação. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa [participação] de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 1998, p. 42).

A questão da MULTICAMPIA e sua institucionalidade:

Buscando elucidar a formação do caráter multicampi na história das universidades brasileiras (e fugindo do fácil argumento tautológico de que é ‘multi’ pois tem mais de um território de instalação) Fialho (2005) remete à criação da estrutura universitária brasileira, partindo de escolas superiores fragmentadas do início do século XX.

"[...] embora se fale muito de universidade brasileira; o que predominou sob essa designação foi apenas um conglomerado de faculdades, escolas e institutos superiores. Sob a designação de universidades encontramos, a partir de 1920 até hoje (1980), desde modestas instituições de ensino até enormes organizações constituídas de dezenas de unidades estanques." (FÁVERO, 1980 *apud* FIALHO, 2005, p.23)

Portanto, se as Universidades formadas por conglomerados mais ou menos dispersos geograficamente constituem a regra - e exceção é o modelo integrado em um só campus - fazem-se válidos os questionamentos sobre o tratamento da *multicampia*:

Que razões, então, levam à necessidade de caracterizar a universidade multicampi? Por que motivos pretende-se identificar suas propriedades? De início, poder-se-ia dizer que o padrão uniformizante da ação do Estado [...] tem forçado a universidade multicampi a ajustar-se a regras não muito apropriadas à sua funcionalidade. De fato, a configuração multicampi tem sido forçada a ajustar-se à estrutura organizacional das universidades formadas por um único campus ou localizadas em um mesmo município. Genérica, a legislação aplicada sobre a universidade não observa a diferenciação de seus modelos organizacionais e espaciais. Isso parece confirmar o não-reconhecimento, pelo Estado, do caráter singular e complexo da organização universitária e, particularmente da instituição universitária multicampi. É importante então, ir além das argumentações veiculadas durante reuniões com órgãos oficiais de educação, de Ciência e Tecnologia, de planejamento, orçamento e finanças, argumentações estas que buscam dar conta de especificidades da gestão multicampi para subsidiar tanto a demanda por recursos (sejam orçamentários, financeiros, materiais ou humanos) como a implementação de estratégias alternativas (de cunho acadêmico ou administrativo) que necessitam do endosso governamental. A importância, portanto, de a universidade multicampi se ver reconhecida como tal pressupõe, em primeira instância, a sua definição. O que é ela afinal? Partindo das constatações advindas do seu cotidiano, da sua inter-relação com a comunidade e com o Estado, no exercício mesmo das suas funções e atividades, como se pode ascender a um nível de abstração capaz de produzi-la num conceito, objetivado por suas referências empíricas e teóricas? (FIALHO, 2005, p. 21)

É no contexto atual, de hipervalorização do especialista, de organização departamental e o questionamento de sua funcionalidade, e de lenta criação das diretrizes para os Bacharelados e Licenciaturas Interdisciplinares, e de adequação a *multicampia* de uma universidade que estruturou-se em um só campus<sup>28</sup> por 48 anos, em suma, de assimilação das diretrizes do REUNI<sup>29</sup> é que se insere o campus e a instituição estudada, que compõem um sistema complexo, diversificado, em constante mudança e expansão.

<sup>28</sup> Menção seja feita aos colégios agrícolas de Camboriú e Araquari, há que se considerar sua maior autonomia e proximidade geográfica em relação à Administração Central.

<sup>29</sup> Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).



O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Encerrado em 2012, em sua primeira edição teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior (especialmente os jovens na faixa dos 18 ao 24 anos e somavam 11%), sendo que para tal finalidade traçou como metas o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas, o combate à evasão. Dentre os princípios norteadores do REUNI cita-se: “a necessidade de expansão da oferta de ensino; a garantia de qualidade de ensino; a promoção da inclusão social através da educação; **uma melhor distribuição territorial das IFES**; e a promoção do desenvolvimento econômico e social” (BRASIL/MEC, 2007, p. 34, sem grifo no original).

## CRISES

Discorrendo sobre a crise da universidade brasileira na década de 90, Ristoff (1999) também encontra três dimensões: a crise financeira, a crise do elitismo e a crise de modelo. [...] Sobre a crise financeira comenta:

No Brasil, no entanto, a educação superior é tomada como custo, e não como investimento, e essa forma de vê-la impede o aumento em seus recursos. “O país está hoje tão obcecado pela idéia de eficiência e corte de gastos públicos que se tornou incapaz de atentar para o retorno social, educacional e mesmo financeiro que o investimento em educação representa” (RISTOFF, 1999, p. 23 apud PEREIRA, 2009, p.40)

A crise do elitismo é apresentada por Ristoff como uma crise quantitativa, com referência à pequena porcentagem de jovens na faixa de 18 a 24 anos que estão frequentando a educação superior. “O sistema brasileiro pode ser caracterizado como de elite, se tomarmos em consideração a classificação que Martin Trow (1973)”(PEREIRA, 2009, p.40) Também segundo Silva et. al. (2008, p. 27) o atual sistema nacional de graduação (SNG) está estruturado para não garantir um avanço significativo da educação brasileira, quer pública quer privada, e nem para fazer a inclusão social dos excluídos.

## CRISE INSTITUCIONAL OU DE MODELO

As tensões existentes entre o sistema público e privado, as questões de financiamento da educação superior, a autonomia universitária e a demanda por uma constante avaliação (comparativa) da qualidade são temas recorrentes a serem tratados por qualquer operador das políticas educacionais.

No passado, a universidade foi pensada por intelectuais do peso dos Humboldt, Kant, Fichte, Karl Jasper, Heidegger, só para citar alguns alemães. Hoje, quem diz para os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento o que deve ser uma

universidade são os economistas e funcionários do Banco Mundial, do BID, do FMI, da OCDE, da OMC e, nos âmbitos nacionais, técnicos dos Ministérios da Fazenda e do Planejamento. (DIAS SOBRINHO, 2005, apud PEREIRA, 2009, p.44)

Esta forte crítica da intervenção internacional e de setores seletos da sociedade em metas da educação superior ganha contornos também para a pesquisa como descreve Tavares a seguir:

É certo que, hoje, o que impera nas universidades brasileiras é o modelo de mercado, iniciado na década de 1960, e que exacerba ainda mais a lógica da divisão do trabalho. A proposta é a de massificação do ensino com a pesquisa voltada aos interesses econômicos, filosofia utilitarista e ênfase na ascensão social. A proposta é adequar a universidade aos interesses do capital [de alguns capitalistas], formando gente capaz de manejar as novas tecnologias e de continuar a reproduzir as idéias dominantes. A investigação científica se dá pela competitividade econômica e a universidade passa a ser como uma "fábrica acadêmica", na qual mais vale o número de papers publicados em revistas tidas como "universais", sediadas na Europa ou nos Estados Unidos, do que o conteúdo ou a relevância social, embora haja uma relativa resistência a isso tanto entre os técnicos como entre os docentes. (TAVARES, 2011, p. 140,141)

Mas não bastando as pressões externas fundadas em metas e indicadores de ensino e pesquisa (de aprovação, evasão, retenção, quantitativo de produtividade científica e fatores de impacto) finalidades legitimamente inter-relacionadas com a Universidade desde Humboldt, e por fim a extensão<sup>30</sup>, Pereira (2009, p.37) relata um fenômeno recente de ampliação das incumbências à universidade para execução de uma multiplicidade de demandas tão dispares quanto são os grupos que a explicitam. Pereira ilustra uma série de outras demandas a atordoar professores, técnicos e gestores das IEs.

Ao lado das atividades de ensino e pesquisa que, em si, já demandam um complexo de atividades, uma série infinita de solicitações é imposta a ela: contribuir na esfera pública; liderar o processo de desenvolvimento do país; acelerar o ritmo das inovações; favorecer o aperfeiçoamento das condições sociais; estimular uma melhora para a qualidade de vida da população; colocar-se à disposição da indústria, da economia e das agências sociais; gerar fundos para o financiamento de suas atividades; fazer parcerias com empresas para o desenvolvimento de projetos externos; favorecer soluções científicas e tecnológicas para os problemas da sociedade local, regional e nacional; atender as novas clientelas discentes e adaptar-se a elas; oferecer cursos de educação continuada; etc.(PEREIRA, 2009, p.37-38)

Nesta conjuntura a construção da identidade das universidades fica comprometida com este fenômeno universal e “mesmo as universidades com projetos claros quanto à sua missão dificilmente resistem a tantas pressões oriundas de demandas externas a elas, o que as faz

---

<sup>30</sup> Que para autores como Saviani foi um caractere herdado do modelo americano que ocasionou a retirada das questões sociais do currículo para constituir um novo apêndice (tantas vezes negligenciado). Vale ressaltar que o conceito de extensão como socialização dos bens e conhecimentos universitários é tão ampla que abarca ‘toda sorte’ de atividade social.

modificarem seus principais propósitos a cada dia que a pressão de um determinado grupo se faça mais dominante.” (PEREIRA, 2009, p.38)

Assim evidencia-se a crise de modelo amplificada tanto maior seja a diversidade de interesses dos grupos sociais que perpassem as esferas da gestão universitária:

os jovens de classe média e baixa, em especial os que pertencem aos grupos excluídos, buscam a educação superior como forma de ascensão social; o Estado pretende que a universidade auxilie no desenvolvimento da ciência e da tecnologia; e as empresas desejam pessoal profissional qualificado. Para Ristoff (1999), a crise de modelo é o grande desafio hoje em países como o Brasil, em que é preciso adaptar um sistema extremamente elitista às demandas populares por acesso ao ensino superior, sem destruir as poucas boas universidades existentes.[...](PEREIRA, 2009, p.41)

Portanto “não há de surpreender que, diante de tantas solicitações e da impossibilidade da universidade de atendê-las, seja dito que a universidade está em crise. Sempre que uma instituição deixa de atender a algumas das expectativas, é reconhecido o seu estado de crise.” (PEREIRA, 2009, p.38)

As dimensões da crise da universidade, como postas pelos diferentes autores, analisadas no contexto brasileiro ficam sem sentido, pois não se pode falar em crise conceitual quando no Brasil não houve clareza sobre a instituição universidade e os três (ou quatro ) projetos de criação de universidade brasileira (UDF, USP e UnB) tiveram pouco tempo de existência, da forma como planejados. (PEREIRA, 2009, p.39)

Se para o projeto de Humboldt escrito no século retrasado a autonomia era primordial, hoje a luta pela para mantê-la é ainda mais decisiva em qualquer país, por envolver a busca de imparcialidade em relação a interesses de toda sorte: econômicos, políticos, corporativos dos docentes e discentes; de grupos locais e regionais; de grupos nacionais e internacionais; de grupos minoritários ou excluídos; e até mesmo de área e disciplina. O limiar entre a autonomia e a defesa de interesses internos e externos à universidade é tênue. (PEREIRA, 2009, p.50) Seriam as afirmativas de Pereira sobre a crise da universidade também válidas para a crise socioambiental, ou seja, existe uma crise ambiental? É múltipla temporal, espacial e qualitativamente ou um fenômeno único? É uma crise do modelo social ou uma crise das expectativas de coletivos sociais (sob o rótulo ambientalismo) sobre tal modelo? Buscar compreender quem são os principais agentes explicitadores da crise ambiental e quais os valores e teorias que embasam suas expectativas pode ser uma interessante linha epistemológica de investigação sobre o ambientalismo global e nacional.

### **3 AMBIENTALIZAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA DA RACIONALIDADE AMBIENTAL**

Inicia-se este capítulo com a revisão epistemológica e histórica da Ambientalização Universitárias em suas origens no ambientalismo e da educação ambiental. Por fim mostraremos um panorama das políticas públicas de AU nos níveis nacional, institucional e das redes. Este capítulo prepara o arcabouço para que no próximo capítulo possamos relacionar estes aspectos teóricos com a análise dos dados coletados na pesquisa documental e observação de campo.

#### **3.1 CAMPOS SOCIAIS ORIGINÁRIOS DA AMBIENTALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA:**

A educação ambiental não pode ser vista separadamente do movimento histórico mundial, que a inspira e que denominamos de ambientalismo, e que está situado entre os movimentos emancipatórios mais atuantes da modernidade (CARVALHO, 1999 *apud* OLIVEIRA, H. 2011, p.38)

##### **3.1.1 Ambientalismo: Conceituando e Posicionando-se na RACIONALIDADE AMBIENTAL**

É possível conceber o (sócio)ambientalismo como um campo social de encontro e confronto de ideias a respeito do futuro da vida e da humanidade, e que se construiu nos primórdios da criação da sociedade do risco. Esse campo social desenvolveu-se estimulado pelo crescimento das incertezas, característico da sociedade hipermoderna” (TOURAINÉ, 1992; GIDDENS, 1991 *apud* SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E.; PORTUGAL, S., 2011, p.21). Por ser ele também parte de um campo de forças, o socioambientalismo e as propostas de desenvolvimento e de sociedade a ele associado não apresentam condições favoráveis de ter uma aceção clara, objetiva e precisamente delimitada como desejariam alguns cientistas.

Trata-se de uma noção aberta, como democracia, justamente porque não é um fenômeno, um evento ou uma substância, mas um campo de força que é apropriado e disputado pelos diversos atores (posições e visões) que o habitam. Cada um desses atores inserido em uma posição que só existe em relação às outras, e cada um busca legitimidade junto à estrutura da sociedade, seus espaços de decisão. (SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E.; PORTUGAL, S., 2011, p.21)

Apesar das tentativas de sistematização do movimento ambientalista que serão tratadas a seguir, é importante frisar que esse é um campo extremamente heterogêneo, muitas vezes contraditório e impregnado por discursos e valores que formam o que Alford (1992 *apud* OLIVEIRA, H. 2011, p.38) chamou de "nebulosa ambiental" e que Oliveira (*idem*) refere-se

como "acontecimento ambiental". Também Leff (2003) ajuda-nos a compreender as origens desta heterogeneidade:

O movimento ambientalista é um campo disperso de grupos sociais que antes de solidarizar-se por um objetivo comum, muitas vezes se confrontam, se diferenciam e se dispersam tanto pelo fracionamento de suas reivindicações como pela compreensão e uso de conceitos que definem suas estratégias políticas. (LEFF, E., 2003, p.29 trad. própria<sup>31</sup>)

Citando Crespo (1999) Oliveira (2011) confere uma caráter derivativo ou cladístico ao surgimento de divisões do movimento ambientalistas, através da construção ideológica de sua identidade:

O movimento ambientalista é, antes de tudo, um movimento de ideias, de teses, e que opera no contexto mundial em acelerado processo de globalização, e que "sofre, na construção histórica de seus argumentos, diversas clivagens ideológicas que o dividem internamente em uma grande diversidade de correntes". (Crespo, 1999 *apud* OLIVEIRA, H. 2011, p.38)

Enrique Leff atribui a diversidade interna do movimento ambientalista não somente a divergências teóricas, mas às próprias variações geo-temporais das condições materiais de desenvolvimento histórico do movimento e suas identidades:

[...] praticamente todo o mundo tem consciência dos problemas ecológicos que afetam sua qualidade de vida; mas estes encontram-se fragmentados e segmentados segundo sua especificidade local. Estes geram uma variedade de ambientalismo, mas nem todas as formas e graus de consciências geram movimentos sociais.[...] O ambientalismo é pois um caleidoscópico de teorias, ideologias, estratégias e ações não unificadas por uma consciência de espécie, salvo pelo feito de que o discurso ecológico começou a penetrar todas as línguas e todas as linguagens, todos os ideários e todos os imaginários. (LEFF, E., 2003, p.30 trad. própria<sup>32</sup>)

Também nota-se não só entre linhas filosóficas ambientalistas, mas mesmo dentro das obras de muitos de seus expoentes esta mesma diversidade, pluralidade e mesmo nebulosidade. Um exemplo desta afirmação encontramos em Leff (2012) quando cita e estabelece os seus referenciais teóricos:

A partir de seu espaço de externalidade [...] o saber ambiental vai confrontando diversas teorias científicas e pensamentos filosóficos com seu saber emergente. Desta forma, o saber ambiental convoca o encontro de Marx, Weber, Bachelard, Canguilhem, Althusser e Foucault, com Nietzsche, Heidegger, Derrida e Levinas, na ágora do saber ambiental. (LEFF, 2012, p. 21)

---

<sup>31</sup> No original: El movimiento ambientalista es un campo disperso de grupos sociales que antes de solidarizarse por un objetivo común, muchas veces se confrontan, se diferencian y se dispersan tanto por el fraccionamiento de sus reivindicaciones como por la comprensión y uso de conceptos que definen sus estrategias políticas.

<sup>32</sup> No original: prácticamente todo el mundo tiene hoy conciencia de problemas ecológicos que afectan su calidad de vida; pero estos se encuentran fragmentados y segmentados según su especificidad local. Estos generan una variedad de ambientalismo (Guha y Martínez Alier, 1997), pero no todas las formas y grados de conciencia generan movimientos sociales. [...] El ambientalismo es pues un kaleidoscopio de teorías, ideologías, estrategias y acciones no unificadas por una conciencia de especie, salvo por el hecho de que el discurso ecológico ha empezado a penetrar todas las lenguas y todos los lenguajes, todos los idearios y todos los imaginarios.

A propósito de críticas para esta defesa ao pluralismo teórico, ver Azaziel e Loureiro (2009) dos quais citamos um trecho significativo:

Leff (ex-marxista!) é o único, dentre os que aderiram ao “pós-modernismo”, em cuja obra diz usar a dialética, na verdade uma dialógica (terminologia de Edgar Morin, que usa sem adotar a sua “lógica da complexidade”). Tratamos Leff atualmente como “pós-moderno” porque, mesmo os criticando, compartilha com tais autores vários pressupostos. Politicamente, busca uma alternativa social racional. Ao capitalismo? Esta palavra quase desapareceu. Mais claro é o “ecossocialista pós-moderno” (outro ex-marxista...) Boaventura Santos, que adota o pragmatismo e atua no Fórum Social Mundial (Santos, 1989). Na história se viu socialistas não-dialéticos proporem projetos não-factíveis; anti-dialéticos se tornaram anti-socialistas (Engels, 1979b, Trotsky, s.d.). Leff foi um marxista da escola de Althusser (um não-dialético). Neste momento, quer “desconstruir os conceitos e métodos das diversas ciências” (Leff, 2006, p. 282). Logo, nega também o marxismo em vez de superá-lo, dialeticamente. O considera, agora, uma continuidade do Iluminismo, com seus cientificismo, antropocentrismo, eurocentrismo e produtivismo. “Cientificismo” é algo impróprio ao texto de Marx, que foi um crítico da economia política não só por ser dialético mas por afirmar que não há conhecimento neutro, numa sociedade com interesses de classes, como o capitalismo. Antropocêntrico Marx não o foi ao postular um humanismo naturalista, um naturalismo humanista (Marx, 2003b). (AZAZIEL; LOUREIRO, 2009, p.107)

Mas vale a pena ponderar que tão duras críticas são baseadas em uma análise filosófica erigida por sobre rótulos generalizadores, e também por meio de análises hermenêuticas e lógicas extremamente complicadas e herméticas. Portanto tal citação neste estudo não serve para invalidar uma de suas principais fontes teóricas mas apenas para reconhecer que mesmo dentro de um experiente autor como Leff, sob análises detalhadas algumas contradições se fazem descobertas, tornando o empreendimento deste estudo ainda mais desafiador.

No Brasil, este é um fenômeno que se evidencia e se fortalece com os novos movimentos sociais, e na década de 80 e 90 integra-se com outros movimentos sociais, caracterizados pela reivindicação do reconhecimento das questões étnicas, de gênero, de idade e de sexo. Ainda segundo aquela autora, no Brasil, os anos 80 foram chamados de "a década dos movimentos sociais", ficando marcada a percepção da insustentabilidade dos ideais de progresso e desenvolvimento do modelo vigente. (OLIVEIRA, H. 2011, p.38)

Para essa autora duas correntes se destacam:

o "ambientalismo pragmático" ou "ecologismo de resultados" – preocupado com o esgotamento dos recursos naturais, buscando a criação de mecanismos que compatibilizem o desenvolvimento econômico e o manejo sustentável dos recursos naturais, dentro dos sistemas sócio-econômicos vigente; e o "ambientalismo ideológico" ou "ecologismo ético", que questiona a própria relação ser humano-natureza construída historicamente. (OLIVEIRA, H. 2011, p.38)

Percebe-se a semelhança entre as classificações dessa autora e as classificações de Layrargues e Lima, G.F. (2011) expostas na **Erro! Fonte de referência não encontrada.** e

iscutida no primeiro capítulo. Porém a classificação mestra deste trabalho tem sua origem na modificação da obra de Max Weber proposta por Leff (2006, 2011a) e sobre a qual discorreremos adiante.

#### Racionalidades em Weber e Leff

Dentro do discurso ambientalista muito tem se falado em uso racional, racionalização da gestão e do desenvolvimento. No uso corrente (sob o viés ocidental) o termo a racionalização se refere ao processo no qual um número crescente de ações sociais fundam-se em considerações de eficiência teleológica ou no cálculo, em detrimento de opções e motivações derivadas da ética, moral, emoção, do costume ou da tradição. Mas este uso consensual pode ser demasiadamente simplista, por exemplo, Sell (2012, p.157) aponta que na obra de Weber, o sentido de racionalidade pode estar associado a nada mais do que dezesseis conotações inter-relacionadas: deliberado, sistemático, calculável, impessoal, instrumental, exato, quantitativo, regido por regras, previsível, metódico, proposital, sóbrio, meticuloso, eficaz, inteligível e consistente. E esclarece que tal variabilidade no trato da racionalidade não é puro descuido epistemológico pois para Weber:

o processo de racionalização não é uma noção que pode ser definida de maneira prévia, como um tipo ideal que precede a análise, pois se trata de um tópico que o pensador desenvolve sempre de forma situada, com um sentido que emerge sempre em ato, quer dizer, embutido no próprio processo de análise. (SELL, 2012, p.156)

Um dos principais expoentes da sociologia, Max Weber buscou em sua construção compreender o processo histórico e sociocultural de racionalização que ocorre na conjuntura ocidental e moderna. Esse autor clássico estudou sob uma perspectiva sociológica fenômenos como o mercado capitalista, a moral na ética protestante, e burocracia nas instituições estatais. Mas o uso tão polissêmico deste radical ('racional') desperta a necessidade de um tratamento mais aprofundado do termo. Segundo Sell (2012):

existem seis diferentes dimensões associadas permanentemente ao conceito de racionalização: propósito (busca consciente de realização de objetivos), calculabilidade (capacidade de adequação de meios e fins), controle (quando a ação é desenvolvida de forma autônoma e não heterônoma), coerência lógica (quando não apresenta contradições), universalidade (quando abstração, generalidade e impessoalidade se opõem ao particularismo) e sistematicidade (quando as partes da organização estão integradas visando à consecução dos fins almejados).(SELL, 2012, p.157)

Percebe-se que a categoria racionalidade em Webber está fortemente relacionada com a moderna visão científica da previsibilidade e a constância da natureza. Sendo Leff também um filósofo do tempo presente, não deve surpreender ao leitor que ele parta de uma interpretação moderna da razão para propor uma outra racionalidade, pois o realismo

materialista fundamenta sua percepção de que as propostas de alternativas sociais devem partir da sociedade existente para transcender em direção ao utópico almejado. Sabe-se que além de ser um estudioso de Weber, Leff também fez uso das obras de comentadores de Weber como Marcuse e Habermas. Em as aventuras da epistemologia ambiental Leff (2012) efetua uma narrativa sobre seus percursos teóricos em direção à construção das categorias da racionalidade ambiental:

Este percurso iniciou-se no encontro da epistemologia materialista e do pensamento crítico com a questão ambiental, que emerge no final dos anos 1960 como uma crise de civilização. A partir dali, vem se configurando um pensamento epistemológico que tomou o ambiente como seu objeto de reflexão, indo ao seu encontro, descobrindo no caminho que ele ultrapassava os limites epistemológicos que pretendem circunscrevê-lo, nomeá-lo, nomeá-lo, codificá-lo e administrá-lo dentro dos padrões da racionalidade científica e econômica da modernidade. (LEFF, 2012, p. 16,17)

Procedendo-se uma tentativa de síntese do percurso de construção da Racionalidade Ambiental realizado por Leff em três passos. Primeiro

“o racionalismo crítico aplicado à epistemologia estruturalista permitiu questionar os enfoques emergentes da interdisciplinaridade, construindo uma torre de vigília epistemológica [anti-universalista] sobre os enfoques das teorias de sistemas, do holismo ecológico e do pensamento da complexidade.” (LEFF, 2012, p. 22)

Num segundo momento:

A Epistemologia Ambiental dá um salto para pensar o saber ambiental na ordem de uma política da diversidade e da diferença, rompendo com o círculo unitário do projeto positivista: para dar lugar aos saberes subjulgados, para criticar a retórica do desenvolvimento sustentável [que dentre outras coisas refuncionaliza o ambiente] e o propósito de **ambientalizar as ciências** [ecologizando o conhecimento]; e para [PASSO 3] propor a construção de novos conceitos para fundar uma nova racionalidade social e produtiva. (LEFF, 2012, p. 22)

Assim dá-se o terceiro passo em direção à Racionalidade Ambiental, quando a complexidade do [sócio]ambiente é perscrutado pelo pensamento estruturalista crítico, o que conferiu à teoria de Leff (2012, p.23) uma noção de poder no saber, uma ruptura do princípio da identidade entre o conhecimento e o real [se eu conheço logo deve existir], e uma transcendência da correspondência dentre as estruturas reais (modos de produção) e estruturas de pensamento<sup>33</sup> (paradigmas), e uma recuperação de valores culturais [residualizados].

E esclarece que o estruturalismo teórico deslocou a questão ambiental para o pensamento sociológico em três campos privilegiados de análise: o conceito de formação econômico-social em Marx, o conceito de racionalidade em Weber, e o conceito de saber em

---

<sup>33</sup> a noção materialista de que as leis da economia e as circunstâncias sociais são assim pois assim foi pensado e historicamente dado pelo capitalismo e neste sistema socioeconômico nada pode ser feito



Foucault. Deste deslocamento analítico resultou na criação da categoria de racionalidade ambiental. A RA pensa a relação de entre pensamento e ação e foi aplicada ao campo da ecologia política e do movimento ambientalista. Tira o enfoque de uma administração científica do ambiente [ubíqua nos sistemas de Gestão Ambiental Empresarial] para a integração de uma pluralidade de valores, visões, concepções e interesses que configuram o campo da ecologia política.

A defesa da diversidade e pluralidade constitui um posicionamento chave nas obras de Leff analisadas, e é defendida tanto em termos ontológicos quanto epistemológicos. Observe:

A complexidade ambiental não remete a um todo: nem a uma teoria de sistemas, nem a um pensamento multidimensional, nem à conjugação e convergência de olhares multirreferenciados. Trata-se, pelo contrário, do desdobramento da relação do conhecimento com o real, que nunca alcança totalidade alguma, o que desloca, ultrapassa e substitui a reflexão epistemológica do estruturalismo crítico. (LEFF, 2012, p. 34)

Já quanto ao racionalismo crítico, Leff afirma que:

distingue a construção de objetos de conhecimento próprios de cada ciência, aborda também o condicionamento econômico (do capital) sobre a produção de conhecimentos e do conhecimento como mercadoria. Nessa análise prevalece uma epistemologia inspirada na teoria marxista da produção de conhecimentos. (LEFF, 2012, p.34)

Mas Enrique diferencia-se do marxismo ortodoxo, pois sua constatação de condicionamentos econômicos não se converte em critério de articulação teórica ou cientificidade (ignorando saberes não materialistas ou não econocêntricos). Esta crítica heterodoxa permite a Leff (2012, p.35) abordar a problemática da apropriação tecnocapitalista da natureza (ex: apropriação privada do patrimônio genético pela bioprospecção e biotecnologia) sob um outro prisma, e através deste esclarecer uma contradição lógica (hibridação onto-epistemológica<sup>34</sup>) em tal relação homem-natureza.

Mas também na obra de Leff, o uso recorrente da palavra racionalidade torna difícil e confusa sua compreensão aos leitores mais incautos, e que não tenham uma vivência prévia em estudos da obra de Weber. Nas obras sobre a Racionalidade Ambiental, Leff não só utiliza a racionalidade acompanhada das quatro categorias que considera fundamentais na obra de Weber – ou seja: Formal, Instrumental, Substantiva/material e Teórica – mas também

---

<sup>34</sup> Leff (2012) chama de hibridação onto-epistemológica a confusão do conhecimento tradicional (episteme) com o produto dele derivado (onto) e assim tornou-se possível aos capitalistas privatizar por meio de um bioproduto os conhecimentos tradicionais e recursos genéticos que lhes servem de matéria prima (porém legalmente nem o código genético, nem produtos não-sintetizados (naturais) obtidos por meio de conhecimento tradicional deveriam ser patenteáveis pois tratam-se de patrimônio da humanidade

complementada pelas expressões: ambiental, moderna, econômica, científica, social, tecnológica, capitalista e pela adaptação do quadro categorial de Weber feita por Leff quando da substituição à ‘racionalidade formal’ pela ‘racionalidade cultural’ em seu enquadramento categórico para a racionalidade ambiental. Esta substituição encontra-se justificada na crítica de Leff à homogeneização cultural promovida pela racionalidade formal moderna, e na proposição de uma outra racionalidade (i.e. cultural) valorizadora das diferenças, e legitimadora da pluralidade.

Então buscando esclarecer as diferenças e semelhanças utilizamos as obras de Leff (2006, 2011a, 2012) e como um comparativo externo o trabalho de Sell (2012) auxilia a dirimir e descrever as tipologias de racionalidade na obra de Weber conforme seus principais comentadores. Relacionando-se a racionalidade ambiental de Leff com algumas interpretações feita sobre a obra de Weber foram construídos os quadros a seguir nos quais as cores e o posicionamento das tipologias nas linhas representam semelhanças entre conceitos:

Quadro 3: Comparação das tipologias de racionalidade conforme interpretadas em Leff e Weber.

Weber cf. Sell (2012)	Weber cf. Donald Levine (1981 <i>apud</i> SELL 2012)	Weber cf. Stephen Kalberg (1980 <i>apud</i> SELL, 2012)	Leff (2006, 2011A)
Díade teórica-prática: possui um âmbito de atuação bem mais específico e determinado às instituições ou os indivíduos.	Para Levine cada um dos níveis abaixo comporta os quatro tipos de racionalidade weberianos. <b>Nível subjetivo:</b> interpretado na distinção weberiana entre compreensão racional e compreensão empática (emoções, afetos, misticismos e irracionalidades). E tratar-se-ia da ‘qualidade mental’ do indivíduo que guia (motiva e justifica) suas ações.	Racionalidade Prática é entendida como todo caminho de vida que vê e julga a atividade mundana em relação a interesses puramente pessoais e pragmáticos. Nesta versão, a realidade é aceita como tal e o indivíduo apenas calcula os meios mais adequados para lidar com as dificuldades presentes (SELL, 2012)	Racionalidade (Ambiental) Técnica ou Instrumental: produz os <b>vínculos funcionais e operacionais</b> entre os objetivos sociais e as bases materiais através de ações coerentes com os princípios da racionalidade material e substantiva gerando um sistema de <b>meios eficazes (tecnologias, praxeologia, e estratégias de poder)</b>
Díade formal-material: opera em planos mais vastos, atravessando estruturalmente o conjunto das ordens sociais de vida.	<b>Nível objetivo:</b> “configura-se no nível na[da] história e seria pensada por Weber nas diferentes ordens sociais de vida e em seus desenvolvimentos históricos específicos” Por isso pode-se distinguir que a racionalidade ambiental como sendo também uma forma de racionalidade social encontra-se mormente neste nível.	Racionalidade Teórica remete a processos cognitivos e envolve a dominação consciente da realidade mediante a construção e o incremento de conceitos cada vez mais precisos e abstratos. Decorre da necessidade humana de conferir um significado último à sua ação no mundo	Racionalidade (Ambiental) Teórica: constrói os conceitos que <b>articulam os valores da racionalidade substantiva com os processos materiais que a sustentam. Torna inteligível</b> uma concepção de organização social e orienta a ação prática de sua construção.
		Racionalidade Substantiva que ordena os padrões de ação a partir de postulados de valor. Ela envolve a adoção de critérios éticos com o qual a realidade deve ser julgada e, dessa forma, tende a conformar e orientar a ação	Racionalidade (Ambiental) Material ou substantiva: estabelece os <b>sistemas de valores e objetivos</b> que normatizam os comportamentos sociais, pode estar fundada em <b>princípios</b> teóricos (visão de mundo), materiais e éticos.
		Racionalidade Formal: subordina a conduta auto-interessada em referência à aplicação universal de regras, leis ou regulações. Tende a superar o particularismo e o personalismo na direção da universalidade das condutas. Típica da era moderna, concretiza nos campos da burocracia, da economia, do direito, da ciência e mesmo da religião.	Racionalidade (Ambiental) Cultural: <b>sistema de significações</b> que comporta as <b>identidades diferenciadas</b> de formações culturais diversas dando <b>coerência e integridade</b> a suas <b>práticas simbólicas, sociais e produtivas</b> . Difere da formal por não ser homogeneizadora.

Fonte: Construção do autor, baseado em Leff (2006, 2011a) e Sell (2012)

Interpreta-se que a distinção entre os níveis subjetivo e objetivo que fez Levine é uma derivação da distinção dos conceitos de razão e racionalidade, respectivamente, presente na obra de Weber. É possível interpretar uma semelhança entre a racionalidade instrumental interpretada por Levine (1981 *apud* SELL 2012) e a racionalidade eletiva distinguida na obra de Habermas.

Sem paralelos claros com os comentadores da obra de Weber apresentados acima é a adaptação realizada por Habermas.

Quadro 4: Tipologias de racionalidade segundo Leff e Weber(conforme a adaptação de Habermas, 1987 *apud* SELL, 2012).

Leff (2006, 2011A)	Habermas (1987 <i>apud</i> SELL, 2012)		
<p>Racionalidade (Ambiental) Substantiva (ou Material): estabelece os <b>sistemas de valores e objetivos</b> que normatizam os comportamentos sociais, pode estar fundada em racionalizações e em <b>princípios</b> teóricos (visão de mundo), materiais e éticos.</p>	<p><b>Racionalidade Prática</b></p>	<p>Racionalidade material</p>	<p>Racionalidade normativa: refere-se à orientação por valores e é medida pela força sistematizadora e unificante desses valores, bem como pela capacidade de penetração desses princípios como guia das ações sociais</p>
<p>Racionalidade (Ambiental) Técnica ou Instrumental: produz os vínculos funcionais e operacionais entre os objetivos sociais e as bases materiais através de ações coerentes com os princípios da racionalidade material e substantiva gerando um sistema de meios eficazes (sistema tecnológico, praxeologia, e estratégias de poder)</p>		<p>Racionalidade Formal: conjugação dos aspectos instrumental e da racionalidade prática.</p>	<p>Racionalidade instrumental: refere-se à utilização de meios, e seu critério de eficácia é o emprego de meios para fins dados</p>
<p>Conjectura-se que corresponda à racionalidade formal-econômica moderna que é criticada por Leff tendo em vista sua atuação homogeneizadora e unificadora por sobre a diversidade cultural dos povos e substituída pela <b>Racionalidade Ambiental Cultural</b>.</p>		<p>Racionalidade eletiva: refere-se à eleição de fins e pode ser medida tanto pela correção do cálculo destes fins em função de valores articulados com precisão, como pela escolha de meios e a concomitante avaliação das condições de contorno.</p>	
<p>Racionalidade (Ambiental) Teórica: constrói os conceitos que <b>articulam os valores da racionalidade substantiva com os processos materiais que a sustentam. Torna inteligível</b> uma concepção de organização social e orienta a ação prática de sua construção.</p>	<p>Racionalidade teórica (ou comunicativa?): Segundo Sell (2012) para Habermas <b>tratar-se-ia apenas de uma TEORIA DA CULTURA</b> que descreve o processo de sistematização das imagens do mundo e a lógica interna das esferas de valor. Implica o alargamento do alcance da compreensão mútua na comunicação, a capacidade de expandir esse entendimento por meio do discurso reflexivo sobre a comunicação e a subordinação da vida social e política a esse entendimento ampliado. “Habermas não descarta a terminologia weberiana (todos os tipos ideais de Weber são apresentados em sua obra), mas ignora o valor</p>		
<p>Racionalidade (Ambiental) Cultural: sistema de significações que comporta as identidades</p>			

diferenciadas de formações culturais diversas dando coerência e integridade a suas práticas simbólicas, sociais e produtivas. Difere da formal por não ser homogeneizadora.	da racionalidade teórica e subordina os demais tipos (formal e material) a um conceito que a todos integra: a racionalidade prática. (SELL, 2012, p.158)”
---	---

Fonte: Baseado em Leff (2006, 2011a) e Sell (2012)

É importante ter em mente as principais características e distinções destas quatro categorias, pois será a partir dessa ferramenta analítica que serão analisadas as duas versões dos projetos pedagógicos dos quatro cursos do Campus Curitiba. Visando aprimorar e fixar a compreensão dos leitores sobre quadro categorial de Leff (2006, 2011a) ilustramos a seguir as categorias de racionalidade ambiental (a esquerda) e moderna (a direita) conforme tratado pelo autor:

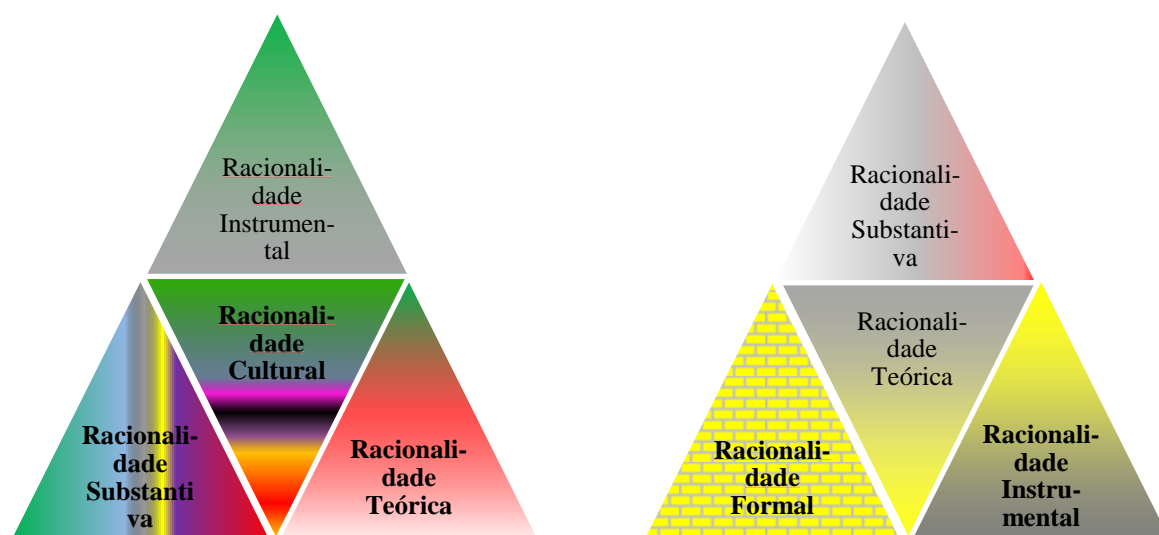


Figura 4: Representação das Categorias de Racionalidade de Weber exploradas por Leff (2006) nas concepções moderna (direita) e ambientalista(esquerda).

Às conformações e cores de cada representação refletem suas peculiaridades, por exemplo, na racionalidade moderna encontramos Formal e Instrumental como a base das racionalidades e os tons cinza (para representar a padronização) e amarelo (para representar o econocentrismo) predominam; já as racionalidades ambientais substantiva e cultural representam na diversidade de cores o pluralismo axiológico<sup>35</sup> e a diversidade cultural aos quais Leff (2012, p.40) se refere.

<sup>35</sup> Registre-se uma advertência deste autor sobre os perigos da aceitação acrítica e desqualificada da expressão “pluralismo axiológico”. Defende-se que tal expressão deve ser compreendida como valor relativo, pois de outra forma recai-se no risco de um vale-tudo eclético quanto aos valores sociais fundamentais. O que tem-se a certeza não foi a intenção de Leff, que ao termo eclético preferiu pluralismo.

Entontra-se também em Leff (2011a) a uma primorosa sumarização do conceito de Racionalidade adotado neste trabalho e suas categorias distintivas:

Toda racionalidade social articula um sistema de teorias e conceitos, de normas jurídicas e instrumentos técnicos, de significações e valores culturais. Desta maneira, [uma dada Racionalidade social] opera através de uma racionalidade teórica, instrumental e substantiva, estabelecendo critérios e legitimando ações dos **agentes sociais**<sup>36</sup>. A categoria de racionalidade ambiental integra os princípios éticos, as bases materiais, os instrumentos técnicos e jurídicos e as ações orientadas para a gestão democrática e sustentável do desenvolvimento; por sua vez, **converte-se num conceito normativo para analisar a consistência dos princípios ambientais**, das transformações institucionais e programas governamentais, assim como os movimentos sociais, para alcançar estes fins [gestão democrática e sustentável do desenvolvimento]. Neste sentido, a categoria de racionalidade ambiental funciona como um conceito heurístico que orienta e promove a praxeologia do ambientalismo e que ao mesmo tempo permite analisar a eficácia dos processos e ações "ambientalistas"[sic]. (LEFF, 2011a, p.135, sem grifo no original)

Leff em Racionalidade Ambiental (2006 ) desenvolve por meio do conceito de racionalidade e das quatro categorias de racionalidade de Weber em sua visão **crítica à racionalidade moderna**, a qual, segundo Enrique, foi constituída a partir dos ideais iluministas e da revolução científica e aprofundou-se no desenvolvimento de uma racionalidade formal de natureza econômica e uma racionalidade instrumental de natureza [tecn]científica. Em contraponto Leff (2006, p. 247)explicita que a racionalidade ambiental se sustenta em princípios da racionalidade teórica e substantiva, e inclui os valores da diversidade étnica e cultural, do qualitativo sobre o quantitativo.

Desta forma, este estudo adota como heurísticamente relevante a afirmação de Leff abaixo citada:

**A categoria de racionalidade ambiental transforma-se, portanto, num conceito fundamental para analisar a coerência dos princípios do ambientalismo em suas formações discursivas, teóricas e ideológicas**, a eficácia dos instrumentos de gestão ambiental<sup>37</sup> e as estratégias dos movimentos ambientalistas, assim **como a consciência das políticas públicas e as transformações institucionais para alcançar os objetivos da sustentabilidade**. (LEFF, 2012, p.45, sem grifo no original)

Porém discorda-se parcialmente da segunda frase em destaque por acreditar que a consciência das políticas públicas e as transformações institucionais podem e devem ter metas

---

<sup>36</sup> O uso indiferenciado e intercambiável das expressões agentes sociais, atores sociais nos leva a crer que Enrique Leff inadvertidamente ou utiliza-se de um conceito de movimentação construído por Toro, ou utiliza-se de uma categoria pós-moderna (atores). Preferimos nós pelo uso de agentes ao tratar de indivíduos ou coletividades em ação (sem denotar uma engenharia da comunicação, como criticado por Gohn) e sujeito quando referimo-nos a indivíduos interpelados por ideologias ou atingidos por processos.

<sup>37</sup> Para algumas distinções relevantes entre gestão ambiental pública e a privada ver Layrargues 2000.

socialmente mais relevantes e incluídas que apenas “alcançar os objetivos da sustentabilidade”.

Para Leff (2006, p. 235) a racionalidade econômica moderna desenvolveu uma estratégia de poder para legitimar seu princípio de racionalidade fundado em um modelo cientificista da modernidade, isso se expressa na universalidade pela ultravalorização dos conhecimentos técnico-científicos e pela extrapolação de critérios financeiros; e interpreta-se que com isso termina subsumindo saberes sob a lógica da razão metonímica (*sensu* SANTOS, 2002, p. 4). Dessa perspectiva, não apenas se define como mais racional a conduta dos atores sociais que se regem pelas motivações do mercado, mas se procura deslegitimar os modos de organização social<sup>38</sup> guiados por outros valores e que questionem o modo de produção hegemônico e/ou proponham alternativas que para a cultura hegemônica, esses são francamente residualizados como inviáveis ou utópicos.

A tomada de consciência a respeito dos limites do crescimento surgida da visibilidade da degradação ambiental faz despontar no ambientalismo como uma crítica ao paradigma normal da economia (LEFF, 2006, p. 225). A ideia de sustentabilidade implica a necessidade de definir uma limitação, quanto às possibilidades de um crescimento desordenado (JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009, p. 66), e age numa vontade de potência de interferência sobre o futuro social, buscando, portanto, distanciar-se da razão proléptica (*sensu* SANTOS, 2002, p. 4) dominante em nossa racionalidade indolente moderna, e que falsamente aponta o futuro como determinado e imutável devido às leis, à necessidade e à vastidão da economia de mercado.

Neste sentido “a construção da Racionalidade ambiental é uma utopia<sup>39</sup>, de um projeto social que surge como resposta à outra racionalidade [a econômico-científica] que teve seu período histórico de construção, de legitimação, de institucionalização e de tecnologização.” Logo, acredita-se que a racionalidade ambiental também precisará desenvolver semelhante processo histórico de construção. (LEFF, 2006, p.262; LEFF, 2011a, p.142). Neste processo de transição desenvolvido em meio a conflitos entre das racionalidades, negociações,

---

<sup>38</sup> Exemplos destes modos de organização deslegitimados são as formas de economia solidária, grupos identificados por traços ou valores religiosos, culturais, étnicos e demandas sociais específicas, podendo estar formalizados em instituições públicas não governamentais e efetivamente sem fins econômicos. Populações tradicionais e seus saberes práticos e espirituais também têm sido historicamente residualizados e tratados pela modernização como indivíduos (matutos) retrógrados com suas curandeirices, credices e fanatismos religiosos,  
<sup>39</sup> legítima e desejável assim como a justiça social que supostamente seria resultante da ação da “mão invisível do mercado” conforme alegado na construção da racionalidade formal moderna.

dominações e até complementaridades vale utilizar-se criticamente da estratégia de instrumentalizar a utopia de modo mais transparente, democrático, pleno e justo de modo distinto do que o fizeram os liberais com a utopia da mão invisível do mercado, para que seja possível atingir, não só por meios teóricos, uma aproximação desse mundo ideal.

Leff (2011a, p.143) busca transcender o raciocínio dialético ao afirmar que a constituição de uma Racionalidade Ambiental e a transição para um futuro sustentável exigem mudanças sociais que transcendem o confronto entre duas lógicas (econômica e ecológica) opostas. Mas como vemos a seguir mantêm outro elemento do discurso marxista em seu texto, a economia política, vejamos:

[...] a racionalidade ambiental não é a extensão da lógica de mercado à capitalização da natureza, mas a resultante de um conjunto de significações, normas, valores, interesses e ações socioculturais; é a expressão do conflito entre o uso da lei (do mercado) por uma classe, a busca do bem comum a intervenção do Estado e a participação da sociedade civil num processo de reapropriação da natureza, orientando seus valores e potenciais para um desenvolvimento sustentável e democrático. (LEFF, 2011a, p.143)

Isso é necessário pois “a construção de uma racionalidade ambiental implica intervenção de um conjunto de processos sociais” (LEFF, 2006, p. 250) os quais são citados, grifados e comentados abaixo:

1. **Reformas democráticas do Estado** (canalizadora da participação) e **Reorganização transversal da administração do Estado** (governança e controle social dos serviços públicos);

A transição de uma racionalidade capitalista para uma racionalidade ambiental implica a confrontação de interesses e a combinação de objetivos comuns de diversos [sujeitos] sociais que incidam em todas as instâncias dos aparatos do Estado. (LEFF, 2006, p. 251) Nesta nova forma de governar cada cidadão executa pela legalidade o controle social sobre os serviços públicos e no rótulo cidadão incluem-se igualmente os servidores comprometidos institucionalmente. A legítima participação é uma construção bilateral exige abertura e ação institucional e dos beneficiários para de outra forma não constituir-se tutelada, reprimida ou apassivada.

2. Gestão de [bens públicos] participativa internalizada e incorporada culturalmente pela sociedade;

Em “bens públicos” inclui-se o ambiente, a universidade e as culturas tradicionais. E para tratar deste processo social, Leff (2006) se vale de mais dois conceitos: o primeiro grande referencial é a noção de reapropriação da natureza e o segundo é a qualidade de vida.

Em um cenário de diversidade cultural, soberania nacional e autonomias locais, a nova ordem sustentável poderá se construir através de processos socioculturais nos quais se



definem estratégias de [re]apropriação, uso e transformação da natureza e em que a economia global haverá de reconstruir-se como a articulação de economias locais sustentáveis (LEFF, 2006, p. 264).

Já quanto à qualidade de vida, Leff (2006, p. 262) confere a este conceito um sentido intersubjetivo, tratando-lhe como uma sensação de positividade percebida através da adequação das vivências e experiências em estreita relação aos valores e ideais individuais. Por seu caráter intersubjetivo de qualificação da vivência em meio social, a racionalidade ambiental pode ser caracterizada pela sua diversidade, por uma política de respeito às diferenças, e por respeito a uma ética da outridade. Este conceito traz em seu bojo a consciência de que a produção dos modos de vida deve ser realizada para fornecer o fundamental ao sustento<sup>40</sup> da e na coletividade, e não a satisfazer desejos de consumo de indivíduos.

### 3. **Formação de uma ética ambiental** (dialógica e guiada pela outridade);

A ética ambiental explora a dialética do um (sujeito portador de diferenças) e do outro (alteridade) na construção de uma sociedade convivencial e sustentável. A construção de uma racionalidade ambiental “trata-se de um processo de emancipação que implica a descolonização do saber submetido ao domínio do conhecimento globalizante e único, para fertilizar [e não solapar] saberes locais.”(LEFF, 2006, p. 251) Cabe considerar que esta construção de um novo saber que não é exclusivamente objetivo, mas sim em relação aos seres, pois ao tratar da formação de uma sociedade convivencial não despreza-se que esta convivência também é interespecífica.

Neste sentido de instrumentalização das utopias Gohn (2004. p. 62) expõe que construir cidadãos éticos, ativos, participativos, com responsabilidade diante do outro e preocupados com o universal e não com particularismos é retomar as utopias e priorizar a mobilização e a participação da comunidade educativa na construção de novas agendas. Neste sentido Gohn propõe que:

Essas agendas devem contemplar projetos emancipatórios que tenham como prioridade a mudança social, qualifiquem seu sentido e significado, pensem alternativas para um novo modelo econômico não excludente, que contemple valores de uma sociedade em que o ser humano é centro das atenções e não o lucro, o mercado, o status político e social, o poder em suma (GOHN, 2004. p. 62).

---

<sup>40</sup> Este modo de vida ressignificado pela subsistência com qualidade é midiaticizado sob rótulo de ‘vida simples’, ou ‘*simple life*’. Quando esse modo de vida é escolhido e construído em coletividade por relações de mútua cooperação e troca visando mais a subsistência que o lucro, recebe a denominação de economia solidária.

Esta proposta

reitera a perspectiva que aborda a educação como promotora de mecanismos de inclusão social. Entende-se por inclusão as formas que promovem o acesso aos direitos de cidadania, que resgatem alguns ideais já esquecidos pela humanidade, como o de civilidade, tolerância e respeito ao outro; contestam-se concepções relativas às formas que buscam, simplesmente, integrar indivíduos, atomizados e desterritorializados, em programas sociais compensatórios. (GOHN, 2004. p. 60)

Acredita-se que estas considerações (Gohn) apresentam consonância com Loureiro (2006) quando sustenta a complementaridade entre mudança social e cultural, como observa-se no trecho a seguir:

A questão de fundo é que não parece ser possível transformar a relação humano-natureza sem transformar simultaneamente as relações sociais, porque as dinâmicas entre as esferas social e natural estão articuladas na mesma conjuntura societária. Parece não bastar o estímulo à mudança cultural da visão de mundo fragmentada e reducionista, em direção à visão complexa, se o educando não for capaz de se desalinhar de suas condições sociais [...] (LOUREIRO, 2006, p.14)

Na mesma linha integradora do social ao ambiental Leff critica a negação da natureza imbricada à tecnociência moderna. Compreende-se que a negação da natureza a que Leff (2006) refere-se não de trata da recusa do valor intrínseco do natural-intocado, mas sim da compreensão de que o maior valor deste bem é valor de troca, valor dado pela utilidade do **recurso natural** após o processamento, uma clara demonstração da potência de interpelação que o utilitarismo capitalista possui na cultura moderna.

Contra esta inversão ideológica capitalista “Os valores da ética ambientalista devem invariavelmente tornar-se princípios operativos cuja potência lógica e generalidade fazem com que transcendam a aplicação *ad hoc* em situações concretas [e particulares.]” (LEFF, 2006, p. 264). Notabiliza-se que diferentemente dos modismos globalizados do desenvolvimento sustentado a deontologia ambientalista radical elabora princípios que mantem-se firmes e congruentes por toda uma vida e quiçá pela história de um grupo social, não se furtando a propor novas ordens econômicas (formais, materializadas e instrumentais) em nome de sua integridade. Esta “[re]construção está implicada uma estratégia de desconstrução da racionalidade econômica através de [sujeitos] sociais capazes de mobilizar processos políticos que conduzam a transformações produtivas e do saber para alcançar os propósitos de sustentabilidade”. (LEFF, 2006, p. 232)

Nas universidades as transformações ambientalistas estão desde os meios e infraestrutura da produção, com programas de gestão ambiental (planejamento e gerenciamento), contratações e compras sustentáveis, até a produção de saber com tecnologias inclusivas e sustentáveis, e com a educação ambiental.

### 3.1.2 Educação Ambiental: breve definição, posicionamentos e breve história

Hoje, temos uma grande variedade de práticas que se auto definem como "educação ambiental", mostrando a sua criatividade e importância, mas por outro lado temos práticas muito simples que refletem ingenuidade, oportunidade, confusão teórica e política (REIGOTA, 2009, p.29). Neste mesmo sentido Copello (2006, p.6) aponta que as iniciativas existentes são marcadas pelo entusiasmo, dedicação e crença em novos paradigmas sociais; falta, contudo, maior solidez em concepções teóricas e metodológicas.

Entretanto, a incorporação superficial, a partir de um acoplamento direto de conceitos que se encaixam em certos modelos prévios e idealizados de realidade, sem confrontação de argumentos e diálogo epistemológico, baliza o debate ambiental e não pode ser vista como um caminhar no sentido da integração de saberes. É preciso sempre lembrar que historicamente houve uma cisão, que se busca recentemente superar, entre ciências sociais e ciências naturais, no que se refere à relação sujeito-objeto e à realidade [...](LOUREIRO, 2006, p.36)

O acontecimento ambiental como fenômeno emergente, ao impôs-se como fato social relevante e permeou ou perpassou as práticas educativas. “Vai formando-se assim o **campo da educação ambiental** como um espaço privilegiado de articulação das matrizes político-culturais do acontecimento ambiental à rede de experiências e valores do campo educativo.” (OLIVEIRA, H. 2011, p.38)

Se a educação ambiental é uma ação política, ela exige posicionamento. Então posicionaremos a construção desta dissertação dentre duas questões polêmicas da atualidade:

1. Distinguindo Educação Ambiental de Educação **para** Sustentabilidade e Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Nos últimos anos temos observado um forte movimento patrocinado pela UNESCO e por grandes ONGs internacionais, que pretendem substituir a expressão “educação ambiental” pela análoga "educação para o desenvolvimento sustentável". (REIGOTA, 2009, p.29)

“São os poluidores [governos, empresas e mídias] que se apresentam como salvadores potenciais do planeta e entram em nossas casas pela indústria do espetáculo e tentam convencer-nos de que a simples mudança de nossos hábitos seria suficiente para salvar o planeta. E enquanto nos culpam continuam poluindo o ambiente e o nosso espírito.” (GUY DEBORD, 1973)

Pesquisando-se o estado da arte da educação ambiental no ensino superior percebe-se que este mesmo sincretismo conceitual (meio ambiente natural = meio ambiente antrópico; ensino = educação) encontra-se fortemente representado na vertente da “educação para o desenvolvimento sustentável” (tratada em inglês sob a sigla ESD). Tal vertente foi moldada com ênfase em técnicas de ensino como a aprendizagem ativa e por projetos e aprendizado de competências ambientais ou para sustentabilidade.

Segundo Reigota (2009, p.31) pelo menos, entre os educadores e as educadoras latino-americanos há uma forte resistência a mudança da Educação Ambiental para a categoria de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Então segundo esse autor ao mantermo-nos fiéis à denominação educação ambiental, não abdicamos de nossa história para abraçar outra, a qual os latino-americanos seriam apenas receptores e não sujeitos construtores de significação.

Mas visando evitar dogmatismos decorrentes da aceitação acrítica ou auto-justificada de um campo chamado ‘educação ambiental’, nosso posicionamento parte de um **questionamento sobre a necessidade lógica desse recorte disciplinar**. Iniciam-se as considerações teóricas, partindo de uma conceituação ecológica, a citar ‘meio ambiente’: o local de existência de **uma** espécie. Nesse caso como, até onde se sabe, a educação<sup>41</sup> é uma atividade restrita ao *Homo sapiens*, sendo assim, para iniciar a conceituação de educação ambiental distinguiremos uma forma espécie-específica de meio ambiente, o **meio ambiente antrópico**:

um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica, de processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade. (REIGOTA, 2009, p.36)

Então reafirmamos esta distinção citando o conceito de ambiente proposto por Enrique Leff: “o ambiente [antrópico] não é, pois, o meio que circunda as espécies e as populações biológicas, é uma categoria sociológica (e não só biológica), relativa a uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes [...]” (LEFF, 2001, p. 224 *apud* TOZONI-REIS, 2007, p. 13). Nesse sentido, uma pedagogia [...] para a educação ambiental [...] tem que partir de uma concepção de ambiente [antrópico] que leve em conta os aspectos sociais, históricos e políticos, o ambiente como “síntese de múltiplas determinações.” (TOZONI-REIS, 2007, p. 13).

Desta forma, distingue-se o meio ambiente (antrópico) como um conceito ‘humano-dependente’ e a ele desvincula-se a sinonímia de “meio ambiente natural”<sup>42</sup>, tal esclarecimento é necessário para diferenciar-se a educação ambiental do ensino de parte da

---

<sup>41</sup> Como atividade de atualização cultural conforme definido na sessão anterior.

<sup>42</sup> i.e. tudo aquilo que existe independentemente da vontade e da ação dos homens (PARO, 2010, p.25). Considera-se que a conceituação de meio natural possuiu seu valor heurístico, mas tendo em mente a difusão global das ações indiretas do desenvolvimento tecnológico este conceito torna-se cada vez mais irreal/ideal possuindo correspondência apenas em nível astronômico.

ecologia (educação **sobre**<sup>43</sup> o meio ambiente natural). Por meio destas considerações, afirmamos que uma educação não-ambiental torna-se alienada/alienante por definição. A educação que se pretenda não alienada nem alienante, ou seja contextualizada na vida dos educandos, conterà conhecimentos sobre o ambiente onde vivem os sujeitos (educadores e educandos). E com esses silogismos justifica-se a adoção da terminologia Educação Ambiental, que nesta distinção afirma-se sem a conotação de recorte disciplinar, que sugeriria a existência de conteúdos disciplinares não ambientais.

Assim, se é verdade que nem toda educação é ambiental, em seu sentido complexo, paradigmático e histórico [supondo-se que há dimensões 'esquecidas' por vieses do fazer educativo], é igualmente verdadeiro afirmar que todo processo educativo ocorre em um determinado ambiente, bem como argumentar que nem toda EA pressupõe o mesmo significado do que é ambiente e, principalmente, do que é educação. (LOUREIRO, 2006, p.34)

Mas a adoção deste conceito singular não é suficiente como aponta Loureiro:

Se outrora se advogava a necessidade de uma educação ambiental para ocupar o lugar da educação que não era ambiental, hoje não é mais possível afirmar que se faz educação ambiental sem qualificá-la. Já não é suficiente falar de uma educação ambiental genérica, conjugada no singular. (LOUREIRO, 2006, p.11)

O quadro a seguir apresenta algumas das tipologias e classificações apresentadas por autores renomados na área da Educação Ambiental:

Quadro 5: Classificações, categorias, tipologias ou correntes da educação ambiental.

<i>Parâmetro</i>	<i>Tipo</i>
Classificação do discurso quanto à linha Político-ambientalista (cf. LAYRARGUES; LIMA, G.F., 2011 e LOUREIRO, 2006)	Conservacionista
	Pragmática (ou Sustentabilista) (mudanças tecnológicas, demográficas, comportamentais - limitadas pela conservação das "atividades-fins")
Classificação do discurso quanto à linha Político-ambientalista (cf. LOUREIRO, 2006)	Crítica (Sócio-ambientalista)
	Cognitivista/tradicional
	Comportamentalista
	Alfabetização ecológica
	Ecologia profunda
	Tecnicista
	Liberal progressista
	Liberal não-diretiva

<sup>43</sup> O destaque dado à preposição parte-se da já clássica divisão da educação ambiental "sobre", "no" e/ou "para" o ambiente proposta por Arthur Maurice Lucas (1972) em sua "dissertação de PhD". Em linhas gerais "a educação sobre o ambiente compreende ações ou atividades educativas que têm como objetivo proporcionar informações e formação sobre o meio ambiente e relações que se dão no mesmo. Na educação sobre o meio se pressupõe que os problemas ambientais são causa da 'falta de conhecimentos' e que a solução, portanto, está na informação: 'Se a gente soubesse, não se comportaria assim'" (COPELLO, 2006, p.5)

	Educação para o desenvolvimento sustentável
	Educação para o consumo sustentável
Classificação do discurso quanto à linha Teórico-Pedagógica (cf. MEDINA, 2003)	Tradicional/Positivista/Illuminista
	Tecnicista
	Humanista
	Sócio-cultural
	Histórico-crítica
	Construtivista
	Sócio-interacionista
Classificação do discurso quanto à linha Teórico-Pedagógica (cf. SAUVÉ, 2005)	Complexo
	Naturalista
	Conservacionistas/Recursista
	Resolutiva
	Sistêmica
	Científica
	Humanista
	Moral/ética
	Holística
	Biorregionalista
	Prática
	Crítica
	Feminista
Etnográfica	
Da ecoeducação	
Da sustentabilidade	

Fonte: baseado em Layrargues e Lima, G.F. (2011), Loureiro (2006), Medina (2003), Sauvé (2005).

Então dentre a multiplicidade das “Educações Ambientais” apresentadas na literatura, cabe estabelecer uma qualificação para a proposta adotada neste estudo. No quadro da ampla variedade de vertentes, tanto do pensamento ambientalista como das correntes pedagógicas da educação, Loureiro aponta a existência de muitas propostas educativas voltadas à mudança das relações dos seres humanos entre si e com seu ambiente, e as insere em uma matriz cujos agrupamentos diferem quanto ao fator desencadeante das mudanças nessas relações:

Quadro 6: Vertentes de Educação Ambiental conforme seu alinhamento sociocultural hegemônico/indiferente ou contra-hegemônico (linhas) e ênfase diferencial nas transformações sociais e/ou culturais (colunas):

<i>Vertente</i>	<i>Nas Relações sociais</i>	<i>Na Cultura (individual)</i>
Ensino acrítico sobre ecologia. (Ecocapitalismo tecnocrático)	Manutenção ou indiferença (realiza constatações e transmissão de fatos, tentando manter-se livre de juízos de valor)	
Formação para o ambiente “Cada um deve conservar a natureza para salvar a humanidade da crise”	Manutenção das relações sociais atuais. (Propostas liberais, neo-liberais e positivistas)	Transformação das relações com a natureza por meio de mudanças na cultura individual (adestramento ou instrução ambiental moralista)
Crítico-reprodutivismo cultural (Ecosocialismo) “Salvar a humanidade para	Transformação das relações com a natureza por meio de mudanças	Manutenção da cultura atual (antropocentrismo, especismo, tradicionalismo)

que ela salve da crise a natureza”	nas relações sociais.	
Educação Ambiental crítico-emancipatória	Transformação sinérgica e concomitante entre cultura individual e relações (também instituições, grupos,...) sociais	

Fonte: Construído pelo autor com base em Loureiro (2006).

Contra a unidimensionalidade das posturas idealistas que focam em mudanças comportamentais e cognitivas ou em fim culturais, Loureiro enfatiza a irredutibilidade da dialética entre a mudança social e a mudança cultural. Assim procedendo, Loureiro resgata o substantivo da 'educação': “aquilo que é definido como muito importante ou mesmo fundamental, mas ficou historicamente abandonado, ofuscado pelo adjetivo 'ambiental', que qualifica esse fazer educativo no cenário de uma crise ambiental" (LOUREIRO, 2006, p.15) E complementa:

para se alcançar o propósito educativo em formar cidadãos de fato comprometidos com a construção de sociedades ecologicamente prudentes e socialmente justas [...] não **há mudança ética possível quando se ignora a sociedade em que se move**, por que os valores não são um simples reflexo da estrutura econômica[...]. (LOUREIRO, 2006, p.13, sem grifo no original)

Então contra proposições educativas que desconsideram o contexto social em que se movem, cabe expor em contraponto a Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, categoria desenvolvida por coletividades<sup>44</sup> da sociedade civil reunidas em encontros do denominado Fórum Global das ONGs, paralelamente à Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD) organizada pela ONU. Nesta conjuntura histórica Pedrini e Brito relatam que:

Poucos autores logo depois da construção **da Carta da Terra** [e especificamente do **Tratado da Educação Ambiental para As Sociedades Sustentáveis-TEASS**<sup>45</sup>] se preocuparam em substituir o DS pelas SS. Um destes foi DIEGUES (1996) que sustentou que o conceito de SS era mais adequado que o de DS. Isso ocorria porque nas SS era possível se definir padrões de produção e consumo e o seu bem-estar derivado de sua cultura, de seu crescimento histórico e do seu ambiente natural. Também o conceito de SS subtende que existem várias sociedades com diversidades próprias e não o alardeado conceito padronizado de sociedades industrializadas. (PEDRINI; BRITO, 2006, sem grifo no original)

Note-se a ambiguidade presente na frase destacada, pois ao contrario do que transparece a carta da terra e o TEASS não são o mesmo documento apesar estarem de relacionados.

<sup>44</sup> E não apenas intelectuais e chefes de estado convenientemente selecionados e autodenominados “cúpula”.

<sup>45</sup> Esse tratado faz parte do que é denominado de Carta da Terra – documento magno dessa conferência que engloba 36 tratados internacionais.

Ao posicionar-se favorável à linha ambientalista sociocrítica este trabalho firma-se à contracorrente de grande parte da produção internacional sobre a ambientalização, e justifica tal opção citando as vantagens da EASS em comparação à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), conforme originalmente apresentado por Meira e Sato<sup>46</sup>:

- a) discurso fundado e emergente dos movimentos sociais organizados e redes de organização social (em oposição aos credores internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e a UNESCO)<sup>47</sup>;
- b) protagonismo através de comunidades participativas dialogicamente abertas (em oposição a empresas, tomadores de decisão e formadores de opinião);
- c) definição contextual, autônoma e política (em oposição a uma visão generalista, globalizante e indefinida);
- d) ênfase na justiça ambiental, inclusão social e democracia (em oposição à visão economicista, societária e ambiental);
- e) indicadores de qualidade de vida de abordagem qualitativa que seria a Linha de Dignidade em oposição a Linha de Pobreza e o Índice de Desenvolvimento Humano;
- f) o problema central a ser combatido seria a exclusão social e os impactos ambientais negativos (em oposição ao combate do crescimento demográfico);
- g) propostas de políticas públicas, mercado regulado e democracia real (em oposição a tecnologias limpas, livre mercado e democracia formal);
- h) conhecimento baseado em múltiplos saberes em oposição [a exclusividade do] técnico e científico;
- i) EA permanente em oposição a EDS, apenas, por dez anos. (PEDRINI; BRITO, 2006)

Para expor em contraste à Pedagogia Histórico-Crítica, Tozoni-Reis apresenta uma descrição simplificada<sup>48</sup> da ‘Pedagogia Tradicional’ como um tipo de prática pedagógica:

cujo pressuposto sobre a função social da educação é a “adaptação” dos sujeitos à sociedade, vista de forma não-crítica. A transmissão de conhecimentos e valores sociais produzidos pelos grupos sociais dominantes é o eixo desta prática pedagógica. Desta forma, esta proposta pedagógica é eminentemente ideológica, pois expressa o caráter disciplinatório da educação, do ensino e, principalmente, da escola no que diz respeito a adaptação não-crítica dos sujeitos-educandos ao projeto hegemônico de sociedade. O pressuposto da adaptação nos leva a identificar a proposta educativa: os educandos são “moldados” pelo processo educativo que os prepara para ocupar seu papel na sociedade tal qual ela se encontra estruturada. A pedagogia tradicional tem, portanto, a função ideológica de reproduzir a sociedade. (TOZONI-REIS, 2007, p. 9)

---

<sup>46</sup> Originalmente Meira e Saito (2005, p.8) apresentaram esta comparação na Tabela 1, porém optou-se pela apresentação em forma de texto pela clareza com que foi reformatada por Pedrini e Brito (2006)

<sup>47</sup> Saliente-se que a origem das redes de ambientalização universitária está diretamente ligada à UNESCO e a oposição defendida por Pedrini e Brito está longe de ser uma forma distinta, sendo o retrato claro da ‘interpenetração dos opostos’ dialética.

<sup>48</sup> Caricatura é uma representação rebuscada de uma realidade que visa aumentar probabilidade do receptor (no caso o leitor) identificar o objeto/ser caricaturado, para isso emprega-se o exagero em características chaves como liberdade estilística para facilitar a percepção dessas quando da confrontação com o ente em situação real.



Mas não é por que serve a uma função ideológica que devemos esperar que a pedagogia tradicional expresse e defenda uma ideologia por meio do diálogo franco e aberto<sup>49</sup>, ela pode encontra-se legitimada, naturalizada ou ser tomada como óbvia e inquestionável.

Se seu pressuposto é “preparar” os sujeitos, intelectual e moralmente, para assumirem sua posição na sociedade (papel da escola), os conteúdos de ensino são os conhecimentos e valores [para guiar atitudes, e habilidades] transmitidos ‘a-criticamente’,[...] Desta forma, a resposta à pergunta que orienta as teorias da aprendizagem - “como o sujeito aprende?” - é simples: pela interiorização/memorização dos conteúdos transmitidos. (TOZONI-REIS, 2007, p.9)

Em contraste, segundo Tozoni-Reis (2007, p.4) a **pedagogia crítica** diz respeito à teoria e a prática do processo de apropriação [da cultura]<sup>50</sup> para a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações de dominação nas sociedades desiguais. E ainda conforme esta autora (*op. cit.*, p. 12,13)uma **pedagogia histórico-crítica para a educação ambiental** é uma proposta educativa que preocupa-se com a apropriação, pelos sujeitos, dos saberes socioambientais<sup>51</sup>. E conclui:

Esta proposta educativa, portanto, valoriza os saberes culturais, compreendidos de forma dinâmica, como elemento central da ação pedagógica, cuja estratégia política é a instrumentalização dos sujeitos singulares para a prática social transformadora. (*Op. cit.*, p. 12)

Nesse sentido reafirma-se a frase de Tozoni-Reis anteriormente exposta, mas agora com a reintrodução do posicionamento dessa autora que adotamos também para esta dissertação:

Uma pedagogia crítica para a educação ambiental [para Sociedades Sustentáveis], para ser crítica, tem que partir de uma concepção de ambiente [antrópico] que leve em conta os aspectos sociais, históricos e políticos, o ambiente como “síntese de múltiplas determinações”(Op. cit., p. 13).

---

<sup>49</sup> O conceito político de ideologia formulado por Marx e Engels, supera sua definição como “uma teoria geral das idéias”, pois diz respeito à sociedade de classes, à dominação exercida pelas classes dominantes, expresso como: “a ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados” (CHAUÍ, 1981, p.86 *apud* TOZONI-REIS, 2007, p.7). Isto é, um corpo de idéias produzidas pela classe dominante que será disseminado como idéias universais, verdadeiras, válidas para todos. (TOZONI-REIS, 2007, p.7) "A ideologia ao contrário do senso comum, pode ser muito sofisticada; por isso, é geralmente produzida por pessoas versadas intelectualmente. [...] A ciência não produz tanta certeza. É por definição questionável. A ideologia busca justificar teorias científicas tornando as o mais convincente possível e portanto inquestionáveis. (DEMO, 1987. p.32)

<sup>50</sup> No original: “de conhecimentos, idéias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes”

<sup>51</sup> Na continuidade Tozoni-Reis apresenta uma definição do que entende por “saberes ambientais” assim escrita: “compreendidos como o conjunto de **conhecimentos**, ‘idéias’, conceitos, valores, símbolos, **habilidades**, hábitos, procedimentos e **atitudes** re-significados na perspectiva da sustentabilidade social e ambiental.” Questiona-se a legitimidade deste procedimento de enumeração, tendo em vista a fragmentação do caráter humano do sujeito aprendente e pela percepção de semelhanças com a pedagogia das competências que também enumera os aspectos da aprendizagem e humanização com as categorias por nós grifadas na citação de Tozoni-Reis (2004).

Veremos na próxima seção como esta definição de ambiente antrópico como síntese de múltiplas determinações possui consonância com a visão ambientalista de Enrique Leff, e que esta visão pode fornecer mais que uma adjetivação à educação, uma ressignificação que a complete em forma, conteúdo, teoria e substância quer seja ambiental como socialmente.

### 3.1.2.1 História da Educação Ambiental

A educação ambiental tem uma história quase oficial, que a relaciona com conferências mundiais e com os movimentos sociais em todo o mundo (REIGOTA, 2009, p.22). Segundo Dias (2002, p.33) a utilização, pela primeira vez, da expressão Educação Ambiental (*Environmental Education*) ocorreu na Conferência de Educação da Universidade de Keele, Grã-Bretanha, em 1965.

Em 1968 foi realizada em Roma uma reunião de cientistas [liderados pelo industrial Arrillio Peccei] dos países industrializados para se discutir o consumo e as reservas de recursos naturais não renováveis e o crescimento da população mundial até o século XXI. As conclusões do Clube de Roma deixaram clara a necessidade urgente de se buscar meios para a conservação dos recursos naturais e controlar o crescimento da população, além de se investir numa mudança radical da mentalidade de consumo e de procriação. [...] Tendo resultado em uma clássica publicação de nome sugestivo: "Limites do Crescimento" obra de popularização globalizante da noção de "restrição ambiental", sendo em princípio um grande ponto de confronto, uma vez que de suas entrelinhas deduz-se que para manter um padrão mínimo de consumo nos países industrializados seria necessário atuar com severas restrições demográficas nos países pobres. Tal interpretação em meio ao milagre econômico do Brasil soou como provocação, sendo motivo de negações às ideologias ambientalistas traduzidas do padrão anglófono. (REIGOTA, 2009, p.22, 23)

Percebe-se pelo relato histórico de Reigota que desde o início do ambientalismo a desconfiança latino-americana sobre os usos colonizadores das questões ambientais fez-se presente (quicá justifica apesar de sua legitimidade social questionável<sup>52</sup>). Mas por tais meios de resistência gerou-se um fervilhar de diálogos política e heurísticamente promissores:

A ONU realizou, sob o impacto da publicação do Clube de Roma, a primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano (nome que mudaria três vezes até a Rio 92) em 1972 em Estocolmo na Suécia. Em discussão estava a poluição industrial, sendo que Brasil e Índia (em época de milagre econômico) fizeram oposição às recomendações, abrindo suas fronteiras a multinacionais, pois a poluição deveria ser o preço pago pelo progresso. Desta Conferência resulta a conclusão de "que se deve educar o cidadão e a cidadã par a solução dos problemas ambientais. Podemos então considerar que aí surge o que se convencionou chamar de educação ambiental." (REIGOTA, 2009, p.24,25)

---

<sup>52</sup> Com tal afirmativa consideramos compreensível a desconfiança quanto a iniciativas de colonização cultural mas ilegítima do ponto de vista social a argumentação sobre o obstáculo ao progresso alegada, pois tal progresso não qualificado tradicional e majoritariamente e compromete-se com grupos economicamente poderosos, e não a não um desenvolvimento prudente, distributivo e extensivo a toda a população da América-latina. América Latina.

Note-se o tom individualista presente desde 1977 nas proposições das conferências da ONU. Não obstante, o prestígio e a autoridade conquistados pelos conferencistas e pela entidade foram determinantes para a consecução de uma série de planos de ação globais tais como o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) estabelecido pela UNESCO e o PNUMA em 1975, e vários encontros nacionais e internacionais geralmente promovidos ou apoiados pela ONU. (BORGES, 2011, p. 27). Destacam-se dentre os encontros anteriormente citados a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi (Geórgia, então União Soviética) em 1977 e o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativa ao Meio Ambiente, em Moscou, em 1987. Porém conforme lembra a Rede de Formação Ambiental para América Latina e o Caribe (RFA-LAC/PNUMA, 1988, p.16) alguns eventos precederam a importante conferência de 1977, por exemplo, em 1976 ocorreu o Seminário sobre Meio ambiente em Bogotá que serviu como preparativo à Conferência Intergovernamental de Tbilisi, e em 1975 o Seminário Regional para o Desenvolvimento de Módulos para o Ensino de Ciências, em Montevideo, teve como tema integrador o meio ambiente. Ainda conforme a RFA-LAC no nível superior destacou-se a Reunião sobre Estudos Meio Ambientais da América Latina organizado pelo Centro Internacional de Formação Ciências Ambientais (CIFCA<sup>53</sup>) que teve como resultado a apresentação de um primeiro diagnóstico “Panorama de los estudios superiores medioambientales en America Latina”.

Conforme o relatório final da conferência de Tbilisi secretariada por Hamada (1977, p.33) considerando as universidades como centros de produção científica e formação de pessoal qualificado para as nações, e que o ensino superior tenderá a distanciar-se do ensino tradicionalmente descomprometido com as questões ambientais a UNESCO recomenda aos estados membros as seguintes ações relativas ao ensino superior: o estudo do potencial das pesquisas científicas sobre EA, a adoção do método interdisciplinar (a todos os campos do conhecimento), desenvolver uma intensa cooperação entre os diferentes segmentos universitários (departamentos, faculdades, etc) e também métodos e textos para fundamentar a proteção ambiental em todas as áreas de formação.

Em termos conceituais foi em 1977 que estabeleceram-se os fundamentos da educação ambiental promovidos pela ONU, conforme constatado na citação a seguir:

---

<sup>53</sup> Criado em 1975 fruto de uma parceria do PNUMA com o governo da Espanha.

Tanto em Moscou (1987) quanto em Thessaloniki (1997) houve a ratificação dos princípios definidos em Tblisi, a recorrente proposição de ações que resultem em mudanças de comportamento e constatação da ineficácia dos projetos que objetivam a reversão da degradação ambiental. "Além disso, o generalismo nas análises e a falta de uma discussão aprofundada, sobre as implicações que o modo de organização e produção capitalista ocasionam na estruturação das políticas públicas pelos estados e ações em Educação Ambiental, proporcionaram recomendações vagas sem maiores efeitos práticos, sendo muitas destas compatíveis com a ética liberal e com a economia de mercado. (LOUREIRO, 2006, p.74)

Outro evento que marcou a década de 1980, mas desta vez com enfoque na educação e formação ambiental para o ensino superior foi a conferência de Bogotá realizada entre 28 de outubro e 01 de novembro de 1985. O documento produzido sobre o referido Seminário menciona dois objetivos a ele atribuídos:

“1) examinar a situação atual da incorporação da dimensão ambiental nos estudos superiores da América Latina e Caribe; 2) formular um plano de ação contendo políticas, estratégias e mecanismos de organização e cooperação regional, necessários a desenvolver e fortalecer a dimensão ambiental nos referidos estudos.” (RFA-LAC/PNUMA, 1988, p.11)

Após a conferência de Bogotá, o Ministério do Meio Ambiente delegou ao IBAMA a realização de um conjunto de seminários intitulados: Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente. Cumprindo tal incumbência durante as décadas de oitenta e noventa o IBAMA realizou cinco desses seminários contando com o apoio conjunto de entidades ligadas à pesquisa e ensino superior (CAPES, SESU/MEC, CNPq, FINEP, Conselho Federal de Educação – CFE e Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB) além das cinco Universidades anfitriãs, destacando-se que na quarta edição a UFSC foi a universidade sede do encontro em 1990.

Segundo Moraes, A.C. (1989, p.23) I Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente (I SNUMA) realizado em Brasília em agosto de 1986 reuniu 200 participantes representando 51 Instituições de Ensino Superior que apresentaram 34 trabalhos. O seminário tinha como objetivo formal a “formulação de estratégias para a adequação dos *curricula* universitários às necessidades de pessoal de nível superior para a gestão da Política Nacional de Meio Ambiente” o que pressupõe o estabelecimento de demandas do governo por profissionais para a aplicação das normas das Políticas Ambientais, e uma instância criada pelo IBAMA para sanar falhas nos *curricula* existentes, não um evento de questionamentos e críticas. Os documentos básicos continham trabalhos encomendados abordando a ‘Incorporação da Dimensão Ambiental nas ciências Sociais; Naturais; da Saúde e Engenharias’. Ainda segundo Moraes, A.C. (1989, p.25) o seminário se instalou num clima de Babel científica, em que a perspectiva holística e a interdisciplinaridade eram os termos comuns em meio a um ambiente em que cada grupo buscava defender suas reservas no trato

das questões ambientais, e até legislar sobre as atribuições das demais áreas nestes trato. Sem deixar de mencionar, o já bem conhecido em eventos da área, conjunto ‘mercadores’ de propostas, modelos e kits institucionais.

O II SNUMA foi realizado em Belém em novembro de 1987, reuniu 300 participantes de 31 instituições de ensino superior, que apresentaram 33 trabalhos. Segundo Moraes, A.C. (1989, p.27) a organização deste seminário foi marcada pela experiência de Brasília, e tratava “o caráter novo e multifacetado das questões ambientais como o maior **obstáculo**<sup>54</sup> ao desenvolvimento de **instrumentos e estratégias**<sup>55</sup> para seu tratamento nas universidades” (MORAES, A.C., 1989, p.27, sem grifo no original). Para Moraes no evento de Belém induziu-se um freio ao pragmatismo da convocatória anterior, e foi destas considerações que derivou a fundamentação do encontro sob ênfases nas ‘bases epistemológicas’, e as ‘configurações estruturais adequadas’ da universidade. Ainda segundo Moraes, A.C. (1989, p.28) o debate fluiu com intensidade, e a pauta de trabalho extensa animou mais à divergência que ao entendimento, formaram-se recortes recorrentes entre os praticismos (a criticar a discussões teórico epistemológicas por taxá-las de academicismo) e o tecnicismo naturalizante a espantar-se com a politização do seminário (trazida pelas discussões sobre o papel da universidade na formação para a Avaliação de Impactos Ambientais). Já se concebia nos documentos finais deste evento a responsabilidade da Universidade não só pelo êxito das políticas ambientais mas também por parte dos problemas ambientais “o que alerta para a necessidade de um questionamento ético-político do trabalho universitário” (MORAES, A.C., 1989, p.29).

O III SNUMA foi realizado em Cuiabá no final de outubro e início de novembro de 1988, reuniu 274 participantes representando 39 instituições, que apresentaram 39 trabalhos nesta edição. Segundo Moraes, A.C. (1989, p.30), em Cuiabá a organização propôs uma temática central introspectiva à universidade: “Forma de Organização das Universidades para o Tratamento Interdisciplinar da Temática Ambiental”. O evento organizou-se em torno de

---

<sup>54</sup> Observa-se que a utilização da palavra obstáculo - e não desafio - nos causa estranhamento, pois o obstáculo epistemológico tratado por Bachelard não é um caráter do objeto de estudo – no caso as questões ambientais – mas sim um subproduto da compreensão humana (no caso a disciplinaridade), ou nas palavras do filósofo: “é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentsões e conflitos. É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos. [...]Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber.” (BACHELARD, 1996, p.17,18)

<sup>55</sup> Interpreta-se nos textos da organização do evento de Brasília a manutenção de um caráter de Racionalidade Instrumental ou funcionalista, identificado pelo uso das palavras ‘instrumentos e estratégias’.

três grupos de trabalho: 1) Aspectos conceituais e Metodológicos; 2) Aspectos Científicos e tecnológicos; 3) Aspectos Organizacionais das Universidades. Para este autor o documento final do evento sintetiza um a intenção de devolver a gestão do patrimônio ambiental para seu campo legítimo: a política, pois para ele, cabe à sociedade decidir as soluções sendo a universidade apenas um dos sujeitos desse processo. Também as formas de construção da Interdisciplinaridade mudaram em Cuiabá, se no primeiro encontro o trabalho interdisciplinar veio como exigência, em Cuiabá os participantes chegaram a conclusão de que isso “não pode ser criado por decreto” mas sim devendo fluir das vivências da pesquisa.

O IV SNUMA foi realizado em Florianópolis, na UFSC, no período de 19 a 23 de novembro de 1990 e teve como tema central “Universidade e Sociedade face à Política Ambiental Brasileira”. No livro do evento, intitulado ‘Textos Básicos’, a comissão organizadora<sup>56</sup> em tom de anúncio propõe uma inovação temática;

No três eventos anteriores (Brasília, 1986; Belém, 1987; e Cuiabá, 1988), os temas centrais de orientaram sempre para a universidade e sua preparação para acolher a temática ambiental, abordando-se essa matéria sob várias perspectivas, desde os aspectos epistemológicos até a própria organização dos nossos centros de ensino e pesquisa[...] Neste ano de 1990, um aspecto novo é introduzido: a articulação entre a universidade e as organizações da sociedade civil, em face a essa problemática. (BRASIL/IBAMA;UFSC, 1990)

O comitê organizador justificou a escolha do tema central no já reconhecido caráter político da questão ambiental e na proliferação de formas de organização da sociedade civil. Estas escolhas guiaram as linhas temáticas do evento: 1) Formas de Organização da Sociedade Face à Questão Ambiental; 2) Universidade e Movimentos Ambientistas – problemas e perspectivas; 3) Limites e Possibilidades da Ação do Estado na Questão Ambiental; 4) Imprensa e a Questão Ambiental.

O V Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente, realizado em Belo Horizonte, e foi propositadamente adiantado para o mês de abril (5 a 10 de abril de 1992) tendo em consideração a organização da RIO92. O evento teve como tema central “a Universidade, a Conferencia de 92 e a Nova Ordem Internacional” e por objetivo mobilizar a

---

<sup>56</sup> A Comissão Organizadora era composta por representantes do IBAMA e da UFSC e o coordenador local foi Roberto Gonçalves da Silva do Departamento de Arquitetura e Urbanismo. O grupo executivo constituiu-se por Antonio Carlos Robert de Moraes (USP), Carlos Walter Porto Gonçalves(UFF), José Domingues Godói Filho (UFPA), Lilian Mercury Almeida (PUC-BA), Luiz Pinguelli Rosa (UFRJ), Monica Angela de Azevedo Meyer (UFMG), Vivaldo de Oliveira Reis Filho (UFPA), Elaine Doriguello Tomás (USFSC), Paula Cals Brugger Neves (UFSC), Roberto Gonçalves da Silva (UFSC), Sandra Sulamita Baasch Silveira (UFSC), Silvia Xavier (UFSC) e Tosca Zamboni (UFSC)

comunidade universitária para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a qual ocorreria em junho, no Rio de Janeiro.

Do ponto de vista histórico, Moraes, A.C. (1989, p.33) observa que houve um progressivo refinamento da abordagem temática do evento partindo de um pragmatismo induzido pelo IBAMA para o fomento, fornecimento de subsídios técnicos e proposição da política ambiental em desenvolvimento dos anos oitenta, passando pelo estabelecimento de antagonismos entre pragmáticos, academicistas, e militantes até atingir tons e temáticas epistemológicas e políticas na década de noventa. Ainda segundo Moraes, A.C. (1989, p.38) os trabalhos dos SNUMAs desempenharam funções informativas, estimuladoras, formativas e propositivas tanto de políticas ambientais quanto de políticas universitárias.

Sobre o VI Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente somente encontramos menção em uma Portaria de designação do comitê executivo deste evento Portaria 162, de 29 de janeiro de 1993 (publicada no DOU, de 02 de fevereiro de 1993). Não é do conhecimento do autor os motivos da não continuação dos Seminários Nacionais sobre Universidade e Meio Ambiente, mas as recomendações do texto de Hogan (1990) que faz parte dos textos básicos do quarto seminário fornecem pistas sobre um possível desgaste:

“Quanto à continuidade dos esforços de pensar a universidade e o meio ambiente, tem-se a impressão que se esgota a utilidade de encontros genéricos como este. Só no segundo semestre de 1989, por exemplo, seminários semelhantes foram promovidos pelas universidades estaduais paulistas, pela Universidade de Brasília e pela Secretaria de Meio Ambiente de São Paulo. Sem dúvidas estamos nos repetindo. Os Seminários Nacionais sobre Universidade e Meio Ambiente constituem um esforço organizativo importante, porém não pode ser desperdiçado. Trata-se de transformar estes eventos e esta experiência em algo mais substantivo[...] Continuar debatendo o ensino, com apresentação de pesquisas num segundo plano, seria repetitivo. Os diagnósticos já foram feitos; falta implementá-los. O momentum adquirido pode ser preservado e ampliado com a formação de uma associação onde a pesquisa científica sobre meio ambiente fosse priorizada.”(HOGAN, 1990, p.158, 157)

Note-se preconceito inculcado nas duas últimas frases da citação exposta, pois o autor considera desnecessário e repetitivo debater o ensino e sugere em detrimento disso o estabelecimento de uma associação de pesquisas Científicas sobre o meio ambiente; dando a entender que a pesquisa em educação poderia não ser científica. Mas independente desta interpretação o trabalho do autor retrata o momento histórico da relação universidade-ambientalismo, e por seu caráter de documento histórico será discutido a seguir:

Em ‘A Questão Ambiental e os Cursos de Graduação’ Hogan (1990) explicita sua preocupação com as mudanças na estrutura curricular das décadas de setenta e oitenta que para ele visou “preparar os técnicos necessários ao processo de desenvolvimento. Para ele as

reformas curriculares agiram em substituição de uma formação clássica, e em favor da formação acelerada de especialistas, a universidade cumpriu um papel importante, mas recaiu aos alunos e a sociedade o preço disso. Também a universalização do vestibular gerado pelo descompasso entre oferta e demanda de vagas de graduação repercutiram no ensino secundário já afunilado para o vestibular e a graduação trataria de afunilar para a especialização.

“Não há lugar no Currículo universitário para que o aluno receba o instrumental teórico-metodológico que os homens têm elaborado ao longo dos milênios, e reflita criticamente sobre ele.[...] Onde o aluno de hoje toma contato com esta tradição? Quem vai tomar as decisões sobre a organização social e política do século XXI [...] quando a última oportunidade de uma geração de técnicos de estudar e refletir sobre economia, política e sociedade, foi no colegial [...] Deixamos os grandes órgão de imprensa formar os cidadãos?” (HOGAN, 1990, p.149)

Hogan (1990, p.149,150 *passim*) também realiza ponderações sobre a formação científica e cidadã dos currículos das humanas, porquanto, se os cursos das ciências humanas’ são menos estreitos que os das exatas ou biológicas, não preparam os alunos para participarem das opções técnico-científicas da sociedade brasileira [...] o aluno fica privado de uma compreensão de um dos principais eixos do pensamento humano, que é o científico. E o mesmo autor sugere aos currículos das humanas a disponibilização de aprofundamento em alguma ciência aos estudantes das humanas, para que internalizem o ‘modo de pensar do cientista’ e informações atualizadas e críticas sobre os rumos da ciência e tecnologia do nosso mundo.

Para Hogan (1990, *passim*) não é o caso de abandonar por completo o caminho da especialização. O progresso técnico-científico exige alta qualificação, que só anos de treinamento podem preparar. Isso é igualmente verdade para o estudo do meio-ambiente. Mas é preciso que o estudioso saiba onde buscar e seja capaz de integrar e aprender informações de outra áreas. E acrescenta-se que a sociedade e a nação necessitam tanto dos especialistas (e que possa sempre que necessário fazer uso de capacidades relacionais e visão panorâmica) quanto dos sujeitos generalistas (mas que possa manter capacidades práticas e foco concreto); não havendo desvios o esperado é que os itinerários formativos, as afinidades e aptidões individuais gerariam proporções aproximadamente equilibradas de profissionais e financiamentos, no entanto o que observa-se muitas vezes é que a mídia e o estado, a valorização financeira de certos profissionais gerada por reservas de mercado e alta demanda e a cultura de glamourização de carreiras dirigem a cunha decisória de diversos indivíduos e órgão de fomento para a especialização precoce e descontextualizada. A dinâmica descrita acima constituiu determinante para o processo de reforma curricular do curso de Ciência



Rurais no ano de 2013 que será discutido na seção 4.3.2 Processos de Ambientalização Curricular e Educação Ambiental no Campus da UFSC em Curitibanos(SC).

Finalizando sua revisão da relação entre ensino de graduação e ambiente Hogan (1990, p.152,154, 155 *passim*) afirma não crer que a solução para a inserção ambiental na graduação seria plena nem pela criação de uma carreira ambiental (bastaria um departamento, um currículo e mais vagas no vestibular) nem de disciplinas em cada currículo (pois acrescenta mais um objeto de estudo à agenda das cursos, mas não altera o isolamento entre as carreiras) apesar de reconhecer os benefícios de iniciativas como estas. Logo, esse autor propôs quatro mecanismos “inovadores” para a época e que por sua experiência poderiam contribuir para amenizar a baixa permeabilidade das carreiras universitárias às questões ambientais: 1) teses de graduação, 2) oferta de disciplinas de ciências humanas para engenharias (e disciplinas de ciências exatas e biológicas para ciências humanas), 3) eliminação e redução de pré-requisitos nas disciplinas optativas extracurriculares, 4) proposição de unidades temáticas interdisciplinares (bloco de tempo de oito ou doze horas semanais com possibilidade de prolongar-se por até dois semestres, o que permitiria montar um programa de estudos sobre um determinado tema possibilitando ao aluno ir a fundo em áreas diversas da sua formação). Conforme descrito no capítulo 4, nos cursos do Campus Curitibanos as sugestões 1 e 2 foram consolidadas, a 3 foi implantada na proposta curricular inicial que hoje está em processo de regressão e a 4 não foi instituída permanecendo inovadora para a UFSC de nossos dias. Seria útil investigar se tal sugestão foi operacionalizada (bem executada, acompanhada, regulamentada) em algum contexto nacional.

Nos vinte anos que se passaram, entre as conferências mundiais de Estocolmo e Rio de Janeiro houve uma considerável mudança na noção de meio ambiente. Na primeira se pensava basicamente na relação do ser humano com a natureza; na segunda o enfoque é pautado pela ideia de desenvolvimento econômico, dito sustentável, ideia que se consolida na Conferência de Johannesburgo. (REIGOTA, 2009, p.29)

Conforme Reigota (2009, p.25) a Rio-92 proporcionou pela primeira vez a participação da sociedade civil, e propôs grande quantidade de documentos e recomendações aos governantes para o estabelecimento de uma agenda planetária, a Agenda 21 que ressalta que a

necessidade da participação e da intervenção dos cidadãos e cidadãs deixou de ser apenas um discurso bem-intencionado e conquistou um importante protagonismo. Neste sentido, a "formação" do cidadão e cidadã para atuar diante dos problemas e desafios ambientais adquiriu visibilidade pública, e a educação ambiental deixou de ser conhecida e praticada apenas por pequenos grupos de militantes. (REIGOTA, 2009, p.25)

Mas note que ao contrário do TEASS os textos provenientes da cúpula partilha de um atomismo social quando enfatiza as ações individuais e sonega as relações coletivas e responsabilidades institucionais. Além disso cabe considerar que na cúpula da Rio 92, foram apenas confirmadas as recomendações da Conferência de Tbilisi para a Educação Ambiental, como podem ser ressaltadas no Cap. 4, Seção IV da Agenda 21.

No documento, fica reafirmada a importância da interdisciplinaridade, priorizando-se as seguintes áreas de programas: a) Reorientação da Educação para o desenvolvimento sustentável; b) Promoção da conscientização popular, com o aumento das informações sobre o meio ambiente; c) Promoção do treinamento. (BORGES, 2011, p.27)

Dez anos depois (em 2002) foi realizada em Johannesburgo na África do Sul (país de colonização Inglesa), a Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (observe-se a descontinuidade e alteração das categorias presentes nos nomes das conferências da ONU) que ficou conhecida como Rio+10, que:

tinha como objetivo oficial avaliar as aplicações e progressos das diretrizes estipuladas no Rio de Janeiro. Realizada num momento de grande tensão internacional, logo após o atentado de 11 de setembro e, poucos meses antes da invasão do Iraque, essa reunião foi considerada um fracasso por uns e por outros uma possibilidade de encontros, debates e elaboração de estratégias comuns, apesar do descrédito público das Nações Unidas" [grande parte motivado por atitudes protecionistas dos Estados Unidos, Austrália...] (REIGOTA, 2009, p.26).

Também acredita Reigota que "a Rio+10 teve o mérito de possibilitar aos cidadãos do continente africano uma participação ativa, expondo as mazelas que vivem [...]" (REIGOTA, 2009, p.26).

Neste evento a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Resolução nº 57/254, na qual proclama a Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, cuja duração é de 2005 a 2014. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi escolhida para liderar a Década e elaborar um plano internacional de implementação. (BORGES, 2011, p.27)

Mas a substituição de uma identidade e teoria histórica e socialmente construídas não se fez tão simples quanto a promoção da UNESCO, e tanto a década quanto o conceito de 'educação para o desenvolvimento' foram criticados e resistidos por grande parte dos educadores e autores lusófonos e latino-americanistas<sup>57</sup>.

Verifica que "em todas as grandes conferências, sem exceção, a dimensão cidadã (de inserção individual em sociedade) e ética (definição de valores que sejam democráticos e vistos como universais para um dado momento histórico) permeou as deliberações e discussões e foi reforçada nos constantes apelos à formação de novos

---

<sup>57</sup> Por exemplo: GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar J.; PUENTE-QUINTANILLA, Julio C. El perfil de la educación ambiental en América Latina y el Caribe: Un corte transversal en el marco del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable. *Pesquisa em Educacao Ambiental*, v. 5, n. 1, p. 27-45, 2010. GUERRA, Antonio FS; FIGUEIREDO, Mara Lúcia. Sustentabilidades em diálogos. Itajaí: Univali, 2010.

códigos morais e de comportamentos condizentes com as perspectivas ecológicas de mundo. Todavia, apesar do inegável valor político e macro orientador, o caráter genérico presente nos documentos conclusivos fez com que conceitos-chave fossem apropriados segundo interesses específicos, sendo esse o caso típico das categorias como participação e interdisciplinaridade. Ficou-se num patamar das ‘idéias’, sem que a base epistemológica e filosófica do corpo teórico utilizado e a dinâmica societária, política e econômica do que é questionado tivessem condições de ser efetivamente confrontadas, negadas e dialeticamente superadas. (LOUREIRO, 2006, p.74,75)

### 3.2 AMBIENTALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Nesta seção será apresentada a história do conceito de Ambientalização e Ambientalização Universitária, uma breve (re)problematização dos usos e ‘estranhos funcionamentos’ da ambientalização, um panorama a guisa de um estado da arte sobre a ambientalização e no encerramento desta seção construiu-se um panorama das políticas públicas de EA nos níveis nacional-internacional.

Embora existam em distintos setores educativos numerosas propostas e investigações desenvolvidas desde a década de 70, Geli (2002, p.12) afirma que o âmbito universitário a sustentabilidade foi introduzida apenas na década de 90. Nessa década “a UNESCO pôs em marcha, em 1994, um projeto internacional transdisciplinar, dirigido a provocar mudanças radicais na forma de criar o conhecimento, ordena-lo e veiculá-lo até chegar às salas de aulas ou outros espaços educativos.” (GELI, 2002, p.12 trad. nossa<sup>58</sup>). Ainda segundo essa autora:

Duas declarações de organizações internacionais podem ser consideradas os expoentes da coordenação internacional das universidades no âmbito da ambientalização: a “Declaração de Talloires” de 1991 a partir da qual se criou a “Association of University Leaders for a Sustainable Future” e a “Declaração das Universidades para um Desenvolvimento Sustentável” de 1993 no marco da “Conferencia de Reitores da Europa” e que deu lugar à “Asociación Copernicus”. (GELI, A. M., 2002, p.12 trad. nossa<sup>59</sup>)

Em um paralelo histórico um tanto anacrônico, pelo qual pede-se a licença poética, interpreta-se que a história da universidade narrada na seção 2.2 por Campos e Bartholo (2011) e da ambientalização por Geli (2002), universidade e ambientalização possuem origem comum no associativismo – na primeiro foram corporações no segundo em associações de

<sup>58</sup> UNESCO puso en marcha, en 1994, un proyecto internacional transdisciplinario, dirigido a provocar cambios radicales en la forma de crear el conocimiento, ordenarlo y vehicularlo hasta llegar a las aulas u otros espacios educativos. Si bien en distintos sectores educativos son numerosas las propuestas y las investigaciones que se vienen desarrollando desde los 70’, en el ámbito universitario la educación para la sostenibilidad es un tema que se ha iniciado en la década de los 90’. (GELI, 2002, p.12 cf. original)

<sup>59</sup> Dos declaraciones y dos organizaciones internacionales pueden considerarse los exponentes de la coordinación internacional de las universidades en el ámbito de la ambientalización: La “Declaración de Talloires” de 1991 a partir de la cual se creó la “Association of University Leaders for a Sustainable Future” y la “Declaración de Universidades para un Desarrollo Sostenible” en 1993 en el marco de la “Conferencia de Rectores de Europa” y que ha dado lugar a la “Asociación Copernicus”. (GELI, 2002, p.12 cf. original)

reitores e pesquisadores<sup>60</sup> - porém a medida que institucionalizam-se, perdem autonomia e consciência de classe e mudam de natureza para acoplar-se às determinações dos Estados e organismos internacionais.

Posteriormente ao encontro de Hamburgo (em 2002), Leite Lopes (2006) faz menção explícita ao termo:

o processo histórico de ‘ambientalização’ implica simultaneamente ‘transformações do Estado e no comportamento das pessoas (no trabalho, na vida cotidiana, no lazer)’. Isso estaria relacionado a alguns fatores, sendo um deles a questão da educação ambiental como ‘novo código de conduta individual e coletiva’ (Leite Lopes (2006, p.19,20)

A “questão ambiental” passa a ser apropriada como nova fonte de legitimidade e de argumentação nos conflitos sociais (LEITE LOPES, 2006). E assim, o discurso ambiental é apropriado e inserido nas lutas simbólicas para legitimar a posição conservadora contra a proposta de reforma agrária.

Para enriquecer a discussão do conceito de ambientalização universitária, apresenta-se a seguir o conceito homólogo “Ambientalização Curricular”, em uma das versões mais difundidas no meio acadêmico que foi construída pela Rede para Ambientalização Curricular dos Estudos Superiores (ACES) está transcrita a seguir em três citações complementares, que no original estão ordenadas em três parágrafos sucessivos:

A ambientalização curricular é um processo contínuo de produção cultural que tende a formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores de justiça, solidariedade e equidade, **aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito às diversidades.** (JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. 2003. p.21)

Esta primeira citação possui influências das contribuições da UFSCar e UNICAMP com forte conteúdo de racionalidade substantiva e responsabilidade social. Mas por outro lado apresenta uma expressão paradoxal (em destaque), ou até mesmo contraditória, pois demonstra a aceitação e defesa de uma ética universal ao mesmo tempo que propõe-se a respeitar a diversidade. Recorde-se que além de Loureiro (2006, p.74) anteriormente citado ao criticar os tons dos documentos oficiais da ONU, também Leff (2006, 2011a) posiciona-se justamente contra a universalização e homogeneização cultural, e por isso propõe em substituição à racionalidade formal uma Racionalidade Ambiental Cultural.

---

<sup>60</sup> Não se pode deixar de lembrar as iniciativas institucionais anteriores à difusão do conceito de ambientalização, pois de outra forma, aceitar-se-ia que todos tratamentos dados às questões ambientais anteriores à década de 1990 era inadequados ou inexistentes.

Na continuidade percebe-se que esse primeiro parágrafo de definições contrasta com seguinte de cunho normalizador:

No âmbito universitário este processo inclui decisões políticas da instituição no sentido de gerar todos os espaços necessários para a participação democrática dos diversos segmentos internos na definição das estratégias institucionais, no fomento de **normas de convivência** que respondam aos objetivos e valores antes mencionados. Estes aspectos devem estar refletidos nos **planos de estudos** dos diversos cursos, tanto na caracterização do perfil do graduado como no escopo dos títulos que se outorguem. Por sua vez o **desenho curricular** deve incluir conteúdos, metodologias e práticas sociais que apontem explicitamente para as **competências** que se enunciem no perfil e escopo<sup>61</sup>. (JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. 2003. p.21 trad. e sem grifo no original)

Este segundo parágrafo da definição da Ambientalização Curricular expõe uma forte influência da visão profissionalizante, orientada para competências e interessada na documentação curricular, e sobre estes aspectos infere-se com base na análise do texto original que sua síntese foi fortemente moldada pela visão da Universidade de San Luís(UNSL) e da Universidade Nacional de Cuyo (UNCu). Já o seguinte recebe não somente a influência desta visão, constatada pela ênfase dada às vivências e na resolução de problemas (respectivamente Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e UNSL), mas também o aporte político, crítico e reflexivo oriundo das contribuições da Universidade de Girona (UdG) e UFSCar.

Implica a formação de profissionais que possam **vivenciar situações reais** que propiciem a reflexão sobre as dimensões afetivas, estéticas, éticas das relações interpessoais e com a natureza. Isso requer a realização de trabalhos que **facilitem o contato com os problemas socioambientais** no próprio cenário em que eles ocorrem. Essas **vivências** devem contemplar a análise e **reflexão crítica** sobre as alternativas de intervenção nas relações entre a sociedade e a natureza, uma vez que isso se constitui em uma **participação política** sobre a qual se deveria tomar consciência para reconhecer a que segmentos da sociedade se favorece com tal intervenção (e deverá orientar-se a proporcionar e defender o desenvolvimento sustentável). (JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. 2003. p.21 trad. nossa e sem grifo no original)

Esta conceptualização peculiarmente concatenada em três parágrafos, apresenta-se desta forma devido ao modo como foi construída coletiva e consensualmente originada da primeira reunião desta rede, a “*1st International Seminar on Sustainability in Higher Education*”, realizada em 2002 na cidade de Hamburgo (Alemanha). Conforme descrito por Junyent, Geli, e Arbat (2003. p. 22) a metodologia do encontro de Hamburgo propôs a elaboração de conceituações em três grupos de trabalho heterogêneos e assim cada parágrafo reforça um enfoque particular das contribuições de alguns dos presentes. Cabe ressaltar que a

---

<sup>61</sup> No original a palavra em espanhol usada é “alcances”.

textualização final partiu dos representantes da Universidade de San Luís (UNSL) por uma síntese por aglutinação realizada posteriormente ao evento.

Percebe-se com estas conceituações que a ambientalização é um fenômeno com várias naturezas e faces. Podemos separar de modo didático e analiticamente a ambientalização universitária em três aspectos em realidade indissociáveis: política, gestão e educação ambiental. Considerando-se a tripla natureza da Ambientalização cabe esboçar considerações sobre a forma como se relacionam estes três elementos formadores do conceito:

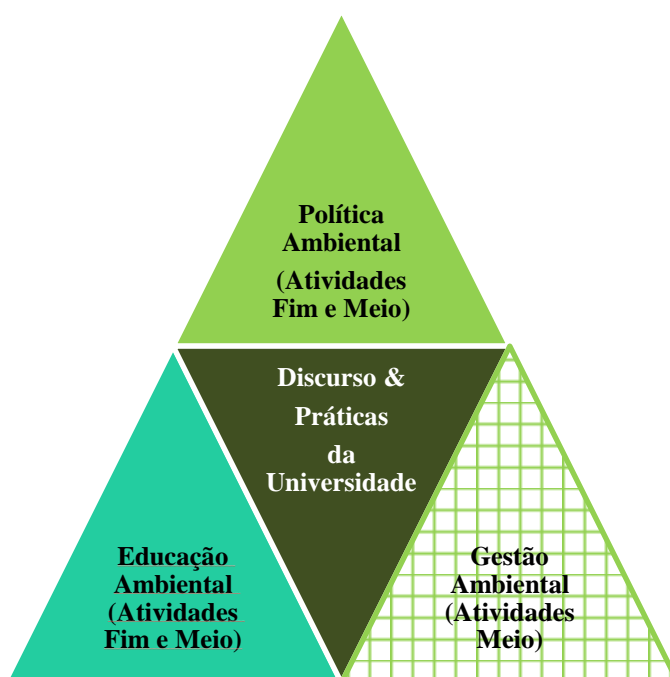


Figura 5: Diagrama fractal da concepção de Ambientalização Universitária adotada.

Ao tripé ensino/pesquisa/extensão, que caracteriza a Universidade, previsto na Constituição Brasileira de 1988 e consolidado ao longo da história dessa instituição em todo o Planeta, agrega-se a dimensão de “gestão” cotidiana de todos os seus processos. (SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E.; PORTUGAL, S., 2011, p.22)

Sobre a Gestão ambiental explica-nos Lima, L.C. (2007) uma necessária distinção dos seus componentes:

A gestão ambiental é composta de duas vertentes o planejamento [de intervenções, de monitoramento de impacto, de riscos, de ocupação do solo, de emergências] e o gerenciamento, neste panorama as medidas de redução, controle e mitigação dos impactos ambientais fazem parte desta segunda vertente da gestão e ainda são medidas necessárias na atual conjuntura (LIMA, L.C., 2007, p. 36)

Tal necessidade distintiva tem fundamentação na superação do senso comum que interpreta gestão como sinônimo de gerenciamento, reduzindo as possibilidades de atuação prospectiva que o conceito de gestão agrega. Conforme Kitzmann (2009, p.35) a gestão ambiental é uma estratégia de transição! Não mudará o rumo sozinha, apenas garantirá mais tempo e melhor qualidade de vida para que possamos criar as verdadeiras condições de mudança. Entende-se que o gerenciamento de passivos ambientais (uma parte da gestão) é

uma forma de cidadania assistida (como é a assistência social), é uma urgência, é um dever do estado e do agente impactante, promove a justiça, mas também é um sintoma de que existem problemas (geração do passivo), que a educação ambiental e as medidas preventivas de planejamento ambiental podem ter sido insuficientes, e que sem auxílio de estratégias de regeneração coloca-se em risco a resiliência e autossuficiência do sistema.

No aprimoramento desta linha de pensamento Lima (2007, L.C., p.36) e Quintas (2004) sugerem possibilidades de tratar-se a educação ambiental como mediadora de uma gestão ambiental inclusiva, contribuindo na antecipação e prevenção da problemática ambiental. Neste cenário a EA deveria ser pensada desde a concepção da universidade, e não tratada só durante processo de gerenciamento ambiental, ou seja, “*a posteriori*” do impacto. Lima, L.C. (2007) também sugere que um dos fatores da necessidade da gestão pode ser a baixa eficiência da Educação Ambiental, mas pondera que: “Seria temerário entender, que só a Educação Ambiental é responsável por interromper esse processo de degradação ambiental pelo qual passa o nosso planeta, mas tem-se a certeza de que é um [elemento da transformação sociocultural esperada]<sup>62</sup>. (TELLES, 2002, *apud* LIMA, L.C., 2007, p.31).

Destaca-se sem dúvida, para o cumprimento de tal objetivo, a importância e o papel da educação, em todos os níveis, nesse processo. Colocar a sustentabilidade como um **suporte** na pesquisa, na formação e nos procedimentos administrativos interno das universidades significa ampliar os horizontes de objetivos da instituição e **incluir nas suas ações cotidianas as boas práticas sustentáveis**. (CGPLS - UFSC, 2013, p.2 sem grifo no original)

No entendimento de Kitzmann (2007, p. 563,564) seriam estas relações de poder que determinariam as resistências às mudanças, dificultando as reformas necessárias às **reformas curriculares e institucionais**. Mas, em tempos de políticas neo-liberais, deve-se encorajar um olhar crítico as chamadas reformas educacionais. Com esta advertência em mente, na próxima sessão problematiza-se alguns estranhos funcionamentos que podem tornar a ambientalização uma práxis descomprometida e sectária.

### 3.2.1 Conceituando e (Re)Problematizando a Ambientalização Universitária.

Também Brandão (2007) adverte para a ilusão de educadores [e acrescente-se também pesquisadores] que acreditando estarem servindo ao saber, voluntariosamente engajam-se a

---

<sup>62</sup> A continuação da citação difere do posicionamento deste trabalho ao possibilitar um tratamento da educação como instrumento (racionalidade instrumental pura] para gerar mudanças comportamentais sem correspondências sociais. Vejamos a continuidade: “dos instrumentos que se possui atualmente para colocar em prática as mudanças de comportamentos, que irão contribuir para a preservação do ambiente e manter a qualidade de vida”

servir a interesses escusos de grupos politicamente poderosos. Ele aponta a necessidade de desarmar a educação de sua fantasia de entidade sobre-humana, pois ela própria é fruto da ação humana. Para Brandão (2007)

“a educação encontra-se auto-justificada na imagem de aprimoramento humano, porém esta imagem que a torna irrefutável e oculta questões. “Ora, às vezes mais útil do que comprar e discutir o conteúdo de estilos diferentes de definições ou propostas de tipos de educação, é procurar ver de onde eles vêm. Quem diz, em nome de quem e para quê?” (BRANDÃO, 2007)

Inicialmente, ilustra-se o efeito de engajamento social também imerso no conceito de Ambientalização, e para isso utiliza-se a citação de Jacobi, Tristão e Franco, (2009, p. 65) que afirmam: “ela envolve o conjunto dos atores do universo educativo.”. Logo, por compreender-se a existência de distintos e diversos fenômenos sociais sob a denominação Ambientalização, poderá ser esclarecedor analisar algumas possíveis nuances do conceito.

A Ambientalização pode ser vista como:

1. Um movimento social: processo e/ou resultado da atuação de um conjunto de agentes e/ou movimentos sociais, reunidos<sup>63</sup> em torno de identidades e causas (sócio)ambientalistas,
2. Uma Movimentação Social: processo político e sociocultural difuso<sup>64</sup>, que se faz “presente em todas as formas de organização das ações coletivas.” (GOHN, 2008, p.448)
3. Um processo de legitimação e institucionalização das chamadas ‘questões ambientais’ em políticas públicas setoriais e temáticas (e neste caso nos interessam especialmente as educacionais).

A seguir, serão abordadas detalhadamente cada uma das distinções anteriormente mencionadas:

- A Ambientalização como movimento social:

Segundo Gohn um dos sentidos presentes nos Dicionários de Política para o termo mobilização:

Mobilização política indica um processo de ativação das pessoas, ou massas como preferem os estudiosos que usam o termo. Poderá ser feita tanto pelos governantes como por líderes da sociedade civil. (GOHN, 2008, p.448)

Este tipo de mobilização se caracterizaria adequadamente à cidadania tutelada de Pedro Demo. Com base nas vivências e observações do autor, e na ata N.º 18/2013 da reunião do conselho de campus, é possível questionar se não foi uma forma de mobilização política a estratégia empregada na audiência pública de 19 de agosto de 2013, que foi proposta pela comunidade política local com a comunicação oficial aos membros da UFSC apenas no dia de

<sup>63</sup> Uso este termo para tratar da justaposição de agentes coletivos associados em rede ou não (ver a discussão das redes de ambientalização adiante).

<sup>64</sup> Espontâneo ou mais comumente induzido midiaticamente.



véspera do evento. Tal audiência visava definir prioridades para a UFSC, e o tom emocional do discurso presente na página da Prefeitura de Curitiba tornam possível esta interpretação sobre o caráter de mobilização política (de massa) no discurso das lideranças locais: \_Manchete: “UFSC: É pelos nossos filhos que lutamos [...]A AMURC informa ainda que a mobilização regional já estabeleceu diversas pautas contendo reivindicações e pleitos sobre o futuro da UFSC.” Questiona-se como pretendiam as lideranças locais apontar pautas para a instituição sem a presença da comunidade universitária? E em que diferem as mobilizações sociais deste tipo de ação de direcionamento de massas? Gohn (2008) complementa a definição:

Mobilização social já tem outro sentido: refere-se a ativações que visam à mudança de comportamentos ou adesão a dados programas ou projetos sociais. Mobilização social, nessa última acepção, envolve uma série de processos [...] Apela-se para a adesão do outro numa dada ação social, com um certo sentido já configurado. Mobilização remete aqui à categoria “participação” e configura-se no sentido que lhe é atribuído atualmente no Brasil. Desmobilização será justamente o bloqueio à participação.(GOHN, 2008, p.448-449)

A autora utiliza-se das definições e descrições do *modus operandi* de uma movimentação social pelas palavras de Toro, para posteriormente discordar deste autor e apresentar sua crítica. Segundo a autora nas definições de Toro sobre movimentações sociais:

‘[Os atores sociais dentro das movimentações] devem desenvolver processos de comunicação direta, atuar em redes comunicativas, formular e difundir mensagens claras, criar imaginários sociais que despertem o desejo de engajamento nas pessoas, estudar e planejar o campo de suas atuações, desenvolver ações coletivas sem hierarquias ou “donos” e acompanhar permanentemente os processos de mobilização. Criar fóruns, redes, consórcios como parte do processo de mobilização.’ Observa-se que há uma engenharia do social, um modo processual de organizar a ação coletiva, fundamentado em modernas técnicas da comunicação.(GOHN, 2008, p.449)

Gohn (2008, p.450) explica que tal abordagem tem fundamentado as ações coletivas de milhares de ONGs e entidades do Terceiro Setor em toda a América Latina, construindo um tipo de participação construída ou induzida. Por outro lado, a autora também delinea o conceito de movimento social em termos indentitários, mas o faz de modo diferente, pois, enfatiza uma distinção característica das formas de associativismo mais efêmeras, incipientes ou difusas:

Um movimento social com certa permanência é aquele que cria sua própria identidade a partir de suas necessidades e seus desejos, tomando referentes com os quais se identifica. Ele não assume ou “veste” uma identidade pré-construída apenas porque tem uma etnia, um gênero ou uma idade. (GOHN, 2008, p. 444)

E para proceder melhor distinção entre Movimento e Movimentação social cumpre citar:

São duas formas de protagonismo civil que atuam segundo polos diferenciados da ação social: uma trabalha no campo do conflito e a outra no campo da cooperação ou

integração. Há tensões permanentes nas duas frentes. A solidariedade existe nas duas, mas de forma diferente: nos movimentos, ela é orgânica, criada por meio da experiência compartilhada de pertencer e vivenciar alguma situação de exclusão. Nas organizações cívicas, ela é estratégica ou instrumental, criada para atingir metas que resolvam problemas sociais de grupos também excluídos economicamente ou culturalmente, a partir de interesses desses grupos, mas que foram desenhados por projeto ou programa de agentes externos. (GOHN, 2008, p.450)

Touraine já afirmava, nos anos 1980, que “a subordinação dos movimentos sociais à ação do Estado constitui a limitação mais grave de sua capacidade de ação coletiva autônoma” (TOURAINÉ, 1989 *apud* GOHN, 2008, p. 444). O processo de autoconstrução da identidade nos movimentos sociais:

“configura uma política de identidade, e não uma identidade política. O reconhecimento da identidade política se faz no processo de luta, perante a sociedade civil e política; não se trata de um reconhecimento outorgado, doado, uma inclusão de cima para baixo. O reconhecimento jurídico, a construção formal de um direito, para que tenha legitimidade, deve ser uma resposta do Estado à demanda organizada. Assim, a questão da identidade aparece em termos de um campo relacional, de disputas e tensões, um processo de reconhecimento da institucionalidade da ação, e não como um processo de institucionalização da ação coletiva, de forma normativa, com regras e enquadramentos, como temos observado nas políticas públicas no Brasil, na atualidade.(GOHN, 2008, p. 444)

E portanto, analisamos criticamente os processos de institucionalização governamental ou hierárquica da Ambientalização Universitária. Adotou-se neste estudo a mesma crítica tecida por Gohn contra:

a ressignificação das lutas emancipatórias e cidadãs pelas políticas públicas que buscam apenas a integração social, a construção e produção de consensos, conclamando para processos participativos, mas deixando-os inconclusos, com os resultados apropriados por um só lado, o que detém o controle sobre as ações desenvolvidas. São as cidadanias tuteladas, geradas nos processos de modernização conservadora. Trocam-se identidades políticas construídas e tecidas em longas jornadas de lutas, por políticas de identidades construídas em gabinetes burocratizados. (GOHN, 2008, p. 442-443)

Por outro lado compreende-se que quando as ideologias do movimento de AU podem conferir características identitárias com nuances encapsuladoras ou disruptivas em relação aos demais agrupamentos sociais e com estas características pode paralelamente desenvolver-se um Movimento de Ambientalização Universitária sectário. Nestes casos, sua identidade constrói-se por destaque, e não pelo estranhamento do movimento social em relação a certos gostos do *habitus* do todo contextual. O estranhamento demonstra uma atitude de descontentamento do agrupamento em relação ao censo comum, mas não deixa de considerá-lo como válido ou pertinente dentro de certas circunstâncias, já o destacamento presente em movimentos sociais sectários, visa a construção de uma totalidade intramuros e, despreza e residualiza qualquer traço cultural em desconformidade com a doutrina identitária. Neste *modus operandi* os sujeitos passam a atuar irresponsavelmente engajados e comprometidos

com a construção de sua totalidade e a conquista de novos tempos e espaços institucionais, conforme poderia ser observado em uma citação incompleta da seguinte definição:

Ambientalizar o ensino significa inserir a dimensão socioambiental onde ela não existe ou está tratada de forma inadequada. [...] demandará mudanças administrativas e estruturais<sup>65</sup>, para que seja efetivamente implementado, **pois não pode ser algo à parte da realidade educacional onde será inserido.** (KITZMANN, 2007, p.554, sem grifo no original)

Quando essa autora complementa sua definição de ambientalização utilizando-se da frase em destaque, passa a tratar a ‘inserção ambiental’ como algo contextualizado, como conteúdo materializado na *práxis* da comunidade.

- A ambientalização como Movimentação Social

Já em Lopes (2006) encontramos a ambientalização como um processo, definido de uma maneira ampla o suficiente para aplicar-se à inserção das ditas questões ambientais a diversos processos e segmentos sociais:

O termo “ambientalização” é um neologismo semelhante a alguns outros usados nas ciências sociais para designar novos fenômenos ou novas percepções de fenômenos vistos da perspectiva de um processo. (LOPES, 2006, p.34)

O estudo da composição da palavra ambientalização pode fornecer pistas sobre sua origem e significados comuns a outras palavras como modernização, racionalização, mobilização e institucionalização, observe:

O sufixo comum a todos esses termos indicaria um processo histórico de construção de novos fenômenos, associado a um processo de interiorização pelas pessoas e pelos grupos sociais – e, no caso da “ambientalização”, dar-se-ia uma interiorização das diferentes facetas da questão pública do “meio ambiente”. Essa incorporação e essa naturalização de uma nova questão pública poderiam ser notadas pela transformação na forma e na linguagem de conflitos sociais e na sua institucionalização parcial. (LOPES, 2006, p.34)

Porém, algumas formas de movimentação para Ambientalização Universitária podem desenvolver-se por políticas e estratégias identitárias socialmente descomprometidas, eficientemente difundidas por mídias, para defender e legitimar valores tidos como universais e identidades adquiridas, hierarquicamente construídas, logo, sujeitas a parcialidades, particularismos e contingências<sup>66</sup>. E também por esse motivo as formas de movimentação para a ambientalização merecem um tratamento analítico e crítico, visando-se diferenciar

---

<sup>65</sup> E acrescentamos também mudanças socioculturais, pois de nada adiantaria alterar a administração e a estrutura universitárias (ou escolar) sem uma correspondência praxica nas relações sociais e na cultura de todos os agentes da comunidade universitária.

<sup>66</sup> Dentre as causas para o desenvolvimento, conscientemente ou não, de identidades socialmente descomprometidas às que estão sujeitos os movimentos ambientalistas, podemos destacar: o sectarismo de “causa”, a descontextualização social do ecologismo acadêmico, o caráter fragmentários de abordagem de algumas abordagens pluridisciplinares, ou caráter simplificador e retórico de abordagens holísticas ou sistêmicas de primeira ordem.

quem serve a quem, pois na conjuntura pós-moderna o ambientalismo algumas vezes vem revestido de uma aura dogmática e inquestionável para legitimar ideologias agregadas (ex: algumas formas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável). Desta forma se a Ambientalização Universitária for tratada de maneira pragmática, esvaziada de qualidade conceitual e embasamento filosófico recairá sobre ela o risco de servir de conteúdo alienígena e homogeneizador cultural, bem como poderá acabar por desviar as atenções e recursos da universidade para ações de gestão ambiental potencialmente dispendiosas e permeadas de interesses mercadológicos ou politicamente sectários.

Os processos de ambientalização [quando cooptados ou socialmente negligentes], ao articularem o bloco conhecimento-informação-comunicação [...] redimensionam os dispositivos pedagógicos, cuja operatoriedade[sic], nas sociedades de controle, ultrapassaria, então, os muros, as fronteiras das instituições, modulando o processo de subjetivação no sentido de produzir subjetividades em ressonância com a corrupção contínua dos meios institucionais e não institucionais [...] (GODOY, 2012, p.251-252)

É sobre estes estranhos funcionamentos que alertamos, pois ações como estas podem comprometer a consecução das atividades fins das Universidades, tornando currículos educativamente fracos, carentes de potencial educativo, e culturas universitárias socialmente indolentes e cientificamente inertes ou homogeneizadas em torno de ideologias verdes e ciências aplicadas à conservação.

Sendo assim, não seria excesso questionar que “corrente teórica” é essa que pretende possuir legitimidade para ocupar espaços e tempos educacionais<sup>67</sup>? Citamos Saviani para explicar a importância política desta questão:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, por que ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente destes conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (Saviani, 1989 p. 66)

Certamente não são essas as características da ambientalização universitária desejadas pela maioria dos sujeitos que a defendem e praticam, mas é prudente enunciar que como um movimento também (mas não só) composto por ativistas, a rotina da prática também necessita vigilância, para que a mesma atitude crítica em relação a inimigos públicos possa ser tecida também dentre seus militantes (em especial os mais ingênuos). Ou nas palavras de Paro (2010. p. 32), não basta gostar do trabalho que exerce, é preciso ter consciência política de sua

---

<sup>67</sup> Outro conceito tratado na literatura sobre conteúdos e discursos curriculares é o fenômeno de “*Curriculum crowding*” que trata da saturação do currículo com conteúdos de diversas influências e lobbies, atordoando o sucesso no cumprimento dos objetivos dos professores, os principais operacionalizadores dos currículos.

função e do que ela representa na construção de seres democráticos para uma sociedade democrática.

Um exemplo de alerta crítico bem fundamentado em análises da conjuntura política é o estudo feito por Godoy (2012). Baseada em Deleuze e Guattari, a autora dedica-se a problematizar a nova configuração da universidade carreada por muitas abordagens ambientadoras, e que em sua relação com a "sociedade de controle ou de comunicação" vêm se efetivando nas proposições da ambientalização do currículo, do ensino, da pesquisa e da gestão das Instituições Superiores. Ela faz crítica aos jogos e pesquisas de opinião com cartas marcadas e conclui que a ambientalização reafirma a ecologia como ferramenta de estruturação da administração científica, destinada a desenvolver sistemas sociais efetivos para a administração do conhecimento dentro e fora da universidade.

Os processos de ambientalização curricular, ambientalização institucional, ambientalização da educação e ambientalização da sociedade, através dos quais é reconfigurado o estatuto profissional, a pesquisa e o ensino, articulam o jogo entre a delimitação do campo de experiência e a definição de normas de conduta a partir do investimento no conhecimento prospectivo: na capacidade de cada um para extrair informação, se produzir como informação e comunicar dados em proveito de inovações. Sua atualização nas políticas que articulam o ensino superior explicita-se num *continuum* das posições determinadas segundo a mera classificação escolar, que traduz em pontos o percentual de energia produtora identificando, dentro e fora das universidades, os indivíduos criativos e contratantes que determinarão a grande performance coletiva. (GODOY, 2012, p.251)

Atuam nesta lógica unidimensional estudos que propõe-se a medir, ou diagnosticar graus de ambientalização sem sequer explicitar as motivações implicadas na adoção das metodologias de análise e classificação (ranqueamento). Atuar em pesquisa para medir os tons de verde ou intervir institucionalmente para esverdear identidades coletivas, baseados em instrumentos pré-concebidos e inquestionáveis, pode suprimir das visões de mudo dos autores e leitores outras palhetas de cores. Esta crítica apresenta como foco os tratamentos mensuradores, classificatórios ou normatizadores ao estilo certificação ambiental, ou ranking, e apresenta como contraponto categorizações baseadas em critérios procedimentais e integradores.

Outra crítica pode ser delineada quando todas as ações e significações tornam-se analisáveis sob por uma perspectiva e ponto de vista conservacionista:

Assim, a perspectiva ambientalista, [...] que tinha na forma do conhecer determinado pelo adulto a possibilidade de estabelecer padrões, passa a presidir a própria produção do conjunto das práticas e das ações ensejadas pelos indivíduos humanos (crianças e adultos), em qualquer tempo e lugar. Isto é, toda e qualquer prática passa a ser considerada produtiva na perspectiva da ação sobre condutas possíveis, visto que o que efetivamente interessa é a produção de indivíduos (adultos e crianças) continuamente ativos no retrabalhar suas próprias capacidades e potencialidades através de uma incessante intervenção sobre os modos como percebem, sentem e

pensam. Desta maneira, o alvo passa a ser o universo contingente das tendências e disposições em seu fazer-se, ao invés das condições estabelecidas e imutáveis. (GODOY, 2012, p.251)

Este segundo movimento descrito por Godoy (2012) deve ser compreendido não como uma defesa à adoção da imutabilidade das condições como pressuposto epistêmico, mas a denúncia da atuação acrítica da pesquisa de opinião que dobrando-se sobre a própria opinião, fazem surgir infundáveis formas de aprisionar os indivíduos em práticas opinativas e discursivas contingentes, verdadeiras modas de pensamento envoltas e desdobradas sobre si num eterno retorno. Com isso, não se pretende desfazer e desdenhar as pesquisas de opinião (survey), percepção, interpretação e discurso, outrossim, afirmar a nossa compreensão de que tais resultados intrinsecamente possuem as limitações inerentes ao objeto de estudo [a opinião], que servem de moduladoras por estarem contidas e imbricadas no método de pesquisa. O objeto em comum a estes estudos é a linguagem, materializada sim - no som, no corpo, nos odores e temperaturas, em imagens, bits e textos - mas que possuem uma materialidade restrita, pois as opiniões não formam a totalidade do real de nenhum ser, e possuem eficácia heurística restrita. Da mesma forma, este autor em autocrítica reconhece que também é limitado o prisma materialista empregado neste estudo, pois apesar de não desconsiderar a materialidades da linguagem, não dispensa ou dissocia a análise dos discursos<sup>68</sup> do estudo da materialidade dos modos/mundos de vida dos indivíduos e sociedade que os produzem. Sobre esta abordagem integrada Caregnato e Mutti (2006, p.680) discorrem que a Análise do Discurso da linha francesa, ‘articula o linguístico com o social e o histórico’, na qual a linguagem é estudada não apenas enquanto forma linguística como também enquanto forma material da ideologia. “Além de que é no contato do histórico com o linguístico, que [se] constitui a materialidade específica do discurso”. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.680)

Conforme pode-se compreender anteriormente, “o processo histórico de ambientalização, assim como outros processos similares, implica simultaneamente transformações no comportamento das pessoas (no trabalho, na vida cotidiana, no lazer) e no Estado e em outras instituições.” (LOPES, 2006, p.36) É sobre este aspecto institucional que tentaremos ilustrar a seguir.

---

<sup>68</sup> Um dos fundadores dos estudos sobre o discurso foi Michel Pêcheux, estabelecendo a relação existente no discurso entre língua/sujeito/história ou língua/ideologia; portanto, quem segue este princípio pode afirmar uma filiação com a AD da linha francesa (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.680)

- A ambientalização como legitimação e institucionalização das questões sociais na vida pública

Leite Lopes, estudando a ambientalização de conflitos ambientais aponta transformações correspondentes nas políticas públicas (recultivas e executivas), e remete as causas e a origem histórica de tais transformações a cinco fatores abaixo listados:

o crescimento da importância da esfera institucional do meio ambiente entre os anos 1970 e o final do século XX; os conflitos sociais ao nível local e seus efeitos na interiorização de novas práticas; a educação ambiental como novo código de conduta individual e coletiva; a questão da “participação”; e, finalmente, a questão ambiental como nova fonte de legitimidade e de argumentação nos conflitos. (LOPES, 2006, p.36)

Diante da complexidade das questões ambientais [...] a educação superior depara-se com “um dos desafios potencialmente mais revolucionários para as próximas décadas”. Especialmente se considerarmos **a natureza ambivalente das instituições de educação superior**, onde convivem o pensamento livre e criativo e, ao mesmo tempo, as amarras que impedem sua autonomia. Esse processo pode ser melhor compreendido se levarmos em conta a evolução das IES, pautada na simplificação, fragmentação e especialização do conhecimento e na dependência que as mesmas apresentam de agentes externos, sejam eles político-ideológicos (governos), sejam econômicos (o mercado) e que são condicionamentos históricos e constitucionais (OLIVEIRA, H. 2011, p. 39)

“A especialização de hoje é fruto do caminho da ciência do último século, e dos frutos colhidos por ela desta especialização, e do mencionado desejo brasileiro de cortar caminho para alcançar o desenvolvimento” (HOGAN, 1990, p.148,149)

Visando à discussão destas questões, que faz-se oportuna a realização de um estudo refinado sobre o estado da arte dos estudos baseados na categoria da ambientalização, e sobre as políticas públicas construídas a partir dela.

### **3.2.2 Estado da Arte dos Estudos sobre Ambientalização Universitária**

Aqui construiremos um panorama do estado da arte (histórico-geograficamente situado) dos estudos e propostas práticas de ambientalização universitária, levando-se em conta três dimensões, a citar: 1) a presença, formas e coerência de política e gestão ambientais e 2) da educação ambiental praticadas e 3) seus vieses e comprometimentos (ou descomprometimentos) socioambientais.

O objetivo desta seção do trabalho é compreender como a Ambientalização Universitária está sendo explorada na literatura científica permanente<sup>69</sup>, para isso explorando os metadados de periódicos presentes no portal periódicos CAPES. Efetuamos um levantamento sobre os trabalhos disponíveis em bases de dados, e que estão relacionados com a Ambientalização Universitária com a finalidade de averiguar e investigar as pesquisas existentes. Com este objetivo elencamos as categorias ‘Ambientalização’, ‘Educação Ambiental’ & ‘ensino superior’, ‘Educação Ambiental’ & ‘universi’\*.

Quando investigado o termo *Environmentaliz\** na base de dados *Web of Science* foram obtidos quatorze resultados sendo destes onze eram artigos e quatro trabalhos apresentados em congressos. Um indicativo do vigor de uma linha de pesquisa pode ser inferido com base na evolução quantidade de citações das publicações da temática, e a quantidade de publicações por ano. Também servem para caracterizar a produção científica da temática a quantidade de publicações por autor (com o termo *Environmentaliz\** no assunto), os principais países e áreas do conhecimento aos quais as publicações estão vinculadas. Os dados bibliométricos da base de dados da Tompson Reutes estão representados no Apêndice 5.

Destaca também a representação acentuada do Brasil na produção sobre a temática com 14% da publicação mundial. Analisando-se o pequeno número de publicações por ano conforme exposto na Tabela 11 conclui-se que o as publicações declaradamente vinculadas ao tema ambientalização ainda encontram-se incipientes na bibliografia internacional, aqui investigada pela pesquisa do termo em inglês em uma forte base internacional.

As publicações na temática totalizaram 363 citações com uma média de 25,93 citações por artigo. Observa-se pelo gráfico exposto que a temática teve um expressivo crescimento entre os anos 2000 a 2007, marcadamente em 2002, o que pode estar relacionado à atuação do "*Programa de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores: diseño de intervenciones y análisis del proceso*" da Rede ACES. Nos últimos cinco anos houve uma flutuação nos índices de citação mas em linhas gerais a temática tendeu a uma breve estabilização em torno da média. Os artigos mais citados na base de dados da Tompson Reutes estão relacionados na Tabela 15 no Apêndice 5.

Já quando escrutinada a mesma base quanto aos temas “*environmental educacion*” e “*universit\**” no assunto das publicações foram obtidos cento e noventa e nove resultados

---

<sup>69</sup> Preciso explicar o que chamo de literatura científica permanente.



sendo destes, cento e cinco eram artigos, com *papers* apresentados em congressos (*proceedings paper*), seis editoriais, quatro artigos de revisão, dois capítulos de livro e uma resenha bibliográfica. Os nomes de citação dos autores com mais de uma publicação contendo simultaneamente os termos “*environmental educacion*” e “*universit\**” no assunto da publicação, e a proporção dos países e das áreas do conhecimento aos quais a publicação está vinculada estão listados nas tabelas do Apêndice 5.

### 3.2.3 Políticas de Ambientalização das IES

Entendemos que as políticas públicas não são apenas as decisões textualizadas em âmbito legislativo, mas as disputas sociais por poder que se tecem em vários âmbitos. Em alguns destes âmbitos as tomadas de decisão são textualizadas na forma de tratados, declarações, anais e inclusive normas e legislações. É sobre estes documentos, e o que refletem da estrutura social que os construiu que trataremos nos níveis internacional.

3.2.3.1 Na perspectiva da institucionalização: a ambientalização nas políticas educacionais brasileiras e internacionais

Segundo Zuin, Farias e Freitas (2009, p. 554) após um longo período de elaboração e trâmite legislativo, em 1999, o Congresso Nacional aprovou a Lei 9.795 que trata da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), onde afirma “[...] nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da EA, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica”. Esta lei foi posteriormente regulamentada três anos depois pelo Decreto 4.281/02” (BRASIL, 1999).

Mas no plano das propostas curriculares no ensino superior ainda é negligenciada e conforme apontam Zuin, Farias e Freitas (2009, p. 553) há necessidade de “políticas públicas explícitas e consolidadas para a formação ambiental em nível superior, sendo que as escassas experiências existentes são fruto de ação isolada e iniciativa exclusiva de docentes e pesquisadores da área” (ZUIN; FARIAS; FREITAS, 2009, p. 553). Corroborando com o exposto acima o estudo da Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (OLIVEIRA, 2007, p. 23), demonstra que numa amostra de 27 universidades brasileiras, públicas e privadas, em 11 estados, apenas 13 delas (48%) apresentam políticas e/ou programas institucionais de EA.

Os parágrafos anteriores demonstram paradoxos que reforçam o argumento de Brandão (2007 p.55) pois, na **legislação** a educação recebe um tratamento idealizado, porém o

cotidiano escolar reconhecidamente nega a legislação. Neste íterim, fazemos uso das considerações de Ricardo, (2010, p. 621,622) que comentando no contexto da pedagogia das competências ponderou: não se trata, portanto, de aplicar a teoria na prática, mas de mudar a própria prática, e de não cair na armadilha de que basta o novo ser prescrito [nos documentos oficiais, legitimado pelo discurso da mente coletiva e] assimilado [através de oficinas e capacitações profissionalizantes] para ser implementado na sala de aula com êxito esperado.

Uma possível explicação para esta lacuna pode ser levantada comparando-se a estruturação das políticas de estabelecimento de diretrizes curricular do sistema de ensino superior brasileiro com a do ensino básico. Constata-se a ausência de um documento unificado para o ensino superior que trate da EA assim como fazem os PCNs do Ensino Médio e Fundamental ao tratarem temas transversais. Por outro lado, o que há no ensino superior é uma difusão normativa da inserção da EA por meio de resoluções da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES), essas são específicas para cada curso<sup>70</sup> fato que pode ter contribuído para o atual cenário da EA no ensino superior.

Verifica-se que a maior parte das iniciativas para uma "universidade sustentável" no Brasil incide até agora na ambientalização dos currículos e no incremento da pesquisa ambiental, com pouco respaldo dos principais decisores, e na quase ausência de políticas públicas integradoras de educação e sustentabilidade (MARCOMIN; SILVA, 2009, p.111).

Na lacuna destas políticas nacionais, onde mais discute-se a ambientalização é em nível institucional, e é neste contexto que trataremos das políticas de AU na próxima sessão.

3.2.3.2 Na perspectiva da institucionalização: a ambientalização no nível intra-institucional das universidades brasileiras.

Para Marcomin e Silva (2009, p.111) a responsabilidade ambiental das universidades surge como produto da ampliação da responsabilidade social face à degradação do meio ambiente. Para os autores as universidades brasileiras socialmente responsáveis possuem uma forte e atuante extensão universitária.

Copello (2006. p. 5) apresenta uma definição de Ambientalização que possui adequado comprometimento social, mas carece de comprometimento ambiental: ambientalização da escola é **transformação de sua organização**, de seus conteúdos e das

---

<sup>70</sup>i.e. Resoluções CES 02 e 03 de 2006 que tratam das diretrizes curriculares dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal.

relações entre as pessoas que formam parte dela, de modo que sejam coerentes com concepções que valorizam a **construção de uma sociedade justa, solidária e fraterna**.

Assim consideramos, bastante adequada a proposta de Figueiredo, Guerra e Schmidt segundo os quais:

A ambientalização entendida como um processo contínuo e dinâmico torna as universidades e escolas como autênticos “**espaços educadores sustentáveis**”, e possibilita a “inserção da sustentabilidade socioambiental na gestão, na organização curricular, na formação de professores, nos materiais didáticos e no fomento da cidadania”, como enunciado no Plano Nacional de Educação – PNE (2011 – 2020), capazes de propiciar à comunidade universitária, vivências não só de práticas, mas também de princípios, de atitudes e valores da sustentabilidade, que sejam incorporados pela comunidade que vive além dos seus muros. (FIGUEIREDO; GUERRA; SCHMIDT, 2012, p. 100)

Não obstante, note-se a escolha dos termos genéricos “sustentabilidade” e “sustentável”, que é justificável para uma conceituação ampla e não excludente. Porém alerta-se que neste termo genérico ausenta-se um claro posicionamento nas vinculações teóricas - por vezes opostas ou conflitantes – da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) ou a Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis (EASS), Porém tal distinção é apresentada em Figueiredo e Guerra (2010) e também nesse trabalho (ver seção 3.1.2 Educação Ambiental: breve definição, posicionamentos e breve história).

“é abundantemente claro hoje que cada opção de desenvolvimento social e científico tem consequências não só sócio-políticas”, mas também ambientais. Assim acrescenta-se à agenda da sociedade toda uma ordem de preocupações que não respeitam as divisas das disciplinas científicas. [...] A organização do conhecimento em departamentos, disciplinas e currículos é um modelo que está **fazendo água por todo lado**. Porém, os frutos [do avanço técnico-científico que esse modelo produziu] e o conservadorismo inerente ao *establishment*<sup>71</sup> científico contribuem para inércia generalizada. Embora existam especialistas em todas as áreas que questionam este modelo, tem sido muito difícil sensibilizar a comunidade acadêmica no seu conjunto. **Mais difícil ainda é mobilizar a burocracia acadêmica para uma autocrítica** e profunda reorientação do ensino universitário. Não é de estranhar, então, que embora não sejamos os primeiros a identificar este problema e reclamar reformas, prevalece o *status quo*.” (HOGAN, 1990, p.151, sem grifo no original)

Este trecho escrito em 1990 retrata uma severa crítica à organização dada pela reforma de 68, e ainda possui validade, com as devidas ponderações para se atenuarem os fortes traços dados nas frases em destaque uma vez que uma organização a pique não resistiria mais vinte anos se estivesse fazendo água por todo lado. E também os personagens da burocracia começam a mudar pois após uma década de escassez nas contratações as universidades

---

<sup>71</sup> O termo *establishment* é aqui utilizado para referir-se ao conjunto de poderes e saberes estabelecidos cujas relações de estabelecimento são de natureza política, ideológica, econômica, social, e de apropriação material e simbólica. O Autor ilustra entre parênteses este conservadorismo do *establishment* científico: “há interesses de poder, de carreira, de política, de prestígio pessoal envolvidos – não é uma questão acadêmica-científica”

brasileiras vivem um choque de gerações com a aposentadoria em massa dos antigos servidores e a contratação de novos servidores para a expansão e reposição de vagas.

Segundo Kitzmann a citação a seguir sintetiza as principais características tanto do processo de ambientalização (inovações e mudanças), quanto do produto ambientalizado (currículo com enfoque interdisciplinar, descentralizado, flexível):

“Trata-se de realizar no sistema (educativo) mudanças que incluam inovações conceituais, metodológicas e atitudinais, mas também estruturais e organizativas; que permita os enfoques interdisciplinares, mudanças curriculares que facilitem a descentralização e a flexibilidade do currículo necessária para adaptar-se ao entorno e dar resposta a suas inquietudes. É, em resumo, necessário um marco e um estilo educativo novo e distinto [...] (GONZÁLEZ MUÑOZ, 1996 *apud* KITZMANN, 2007, p.564).

Vê-se portanto, que instaurar efetivamente uma universidade voltada ao enfrentamento dos múltiplos desafios da atual sociedade de risco requer o enfrentamento dos próprios desafios colocados no interior de um sistema de **ensino fragmentado** e fundamentado em políticas de educação verticalizadas, emaranhado em seus próprios complicadores de caráter burocrático. (JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009, p. 76)

Sabe-se que ambientalizar um currículo é iniciar a Educação Ambiental (EA) a partir de um patamar já estabelecido, adaptando processos, conteúdos e práticas aos objetivos e princípios da EA. (KITZMANN, 2007, p. 554)

Segundo Sorrentino, Nascimento e Portugal (2001) estamos diante de duas ordens de desafios:

(i) as políticas públicas criando condições para as universidades atuarem com ensino, pesquisa, extensão e gestão em EA, para que a questão da sustentabilidade socioambiental faça parte do seu DNA; (i) as Universidades instrumentalizando a sociedade para formular e implantar políticas públicas de EA. (SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E.; PORTUGAL, S., 2011, p.25)

As propostas curriculares, as mudanças e transformações educativas dependem daqueles e daquelas envolvidos/as com seu cotidiano. (JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009, p. 76) Eles afirmam (p. 69) que a escola [e acredita-se que também a universidade] pode mediar experiências de **diferentes sujeitos protagonistas** de saberes e fazeres locais na construção de projetos de intervenção coletivos. Ainda segundo eles, essa é uma perspectiva que possibilita também aos professores e professoras se envolverem em projetos onde seu trabalho se torne potencialmente transformador, ressignificando conhecimento e vida, ação mobilizadora e corresponsabilidades.

Nessa perspectiva, acredita-se que a ambientalização da universidade acontecerá através de diversos motivos condutores, convergentes e simultâneos, nunca isoladamente:

\*internos: iniciativas de professores, investigadores e alunos, a ambientalização dos

currículos e uma filosofia e prática de gestão, sustentadas pelos principais decisores e gestores e por uma política de ambientalização institucional; \*externos: pressão das tendências para a sustentabilidade na opinião pública e nos media, começando pela própria contextualização da realidade local e regional e terminando nas soluções e experiências originadas na sociedade civil, pessoas ou organizações. (MARCOMIN; SILVA, 2009, p.111)

A temática ambiental no Ensino Superior não pode constituir território exclusivo de docentes e pesquisadores, à medida que a universidade não existe isolada de sua gestão e de um contexto social. Tratar da inserção da EA neste contexto **extravasa os muros da universidade** e, ao mesmo tempo, conscientiza-a para assumir sua responsabilidade social e ambiental. (MARCOMIN; SILVA, 2009, p.115)

A ambientalização da universidade não se restringe ao âmbito de um processo de mudanças no quadro docente e nos currículos das disciplinas, ela requer um re-dimensionar das questões sob um novo foco de atenção à universidade como um todo: seus professores, gestores, alunos, funcionários, departamentos, cursos, currículos, disciplinas, estágios, projetos de pesquisa e de extensão, a comunidade local e regional onde a universidade está inserida. (MARCOMIN; SILVA, 2009, p.113)

Dado o exposto defende-se que a mudança só é possível através de ações simultâneas, conjuntas e recursivas dos gestores e trabalhadores da educação, pois em não havendo cooperação as ações destes atores podem anular-se mutuamente.

Ciente dessa condição especial dos trabalhadores em educação, toda política educacional deve ser orientada para oferecer condições tanto materiais quanto didáticas que não só permitam mas também induzam os professores a realizar uma educação de boa qualidade. (PARO, 2010. p. 32)

Nesse contexto, defendemos o pensamento de Figueiredo, Guerra e Schmidt (2006) que citando diversos autores expõem à necessidade de criação de políticas institucionais de ambientalização integradas às consequentes estratégias de ambientalização curricular.

### 3.2.3.3 Na perspectiva da institucionalização: a formação de Coletividades Interuniversitárias Ambientais.

Além dos eventos sobre Universidade e Meio Ambiente, cabe considerar a formação e participação de universidades em redes de Ambientalização Universitária que também pode ser considerada uma das formas de atuação das políticas da Ambientalização. Então novamente recorreremos à conceituação para construir uma melhor compressão da ambientalização sob a forma de redes: [...] o conceito de rede está associado a um processo de “desconcentração de meios de ação de uma organização e como resultado do processo de agregação de várias organizações em torno de um interesse comum” (FISHER, 2008 *apud* GOHN, 2008, p.446). A autora atribui a uma tendência contemporânea da sociedade civil as causas da notoriedade das redes no panorama do associativismo civil, e diferencia duas formas (de atuação) de redes, as redes temáticas e as redes sociais:

[...] Resulta desse cenário que a sociedade civil organizada passou a ser orientada por outros eixos, focada menos nos pressupostos ideológicos e políticos, e mais nos vínculos sociais comunitários organizados segundo critérios de cor, raça, idade, gênero, habilidades e capacidades humanas. Dessas articulações surgem as redes sociais e temáticas (gênero, faixas etárias, questões ecológicas e socioambientais, étnicas, raciais, religiosas), os fóruns, as câmaras, etc. A rede social tem um enraizamento maior com as comunidades locais. A rede temática tem poder de articulação que extrapola o nível local, atuando da esfera local até a global. As redes sociais são importantes porque nos indicam os vínculos e as alianças existentes nas redes temáticas. Os antigos e novos movimentos sociais, assim como as ONGs, utilizam-se das redes de diferentes formas. (GOHN, 2008, p. 446)

No Contexto internacional da formação de redes interuniversitárias com temáticas ambientais cabe destacar a associação internacional “Organização Internacional de Universidades para o Desenvolvimento Sustentável e o Meio Ambiente” (OIUDSMA) criada em 1996 por universidades iberoamericana. Também não se pode deixar de mencionar a participação internacional que teve a “*Environmental Management for Sustainable Universities Conference*” celebrada em 1999 em Lund (Suécia) e o “*UNESCO Network for Reorienting Teacher Education towards Sustainability*”, que iniciou seu trabalho em Toronto em outubro de 2000 com a participação de 32 universidades de todo o mundo com o propósito de promover mudanças no âmbito da educação. Também o periódico “*International Journal of Sustainability in Higher Education*” contribui para canalizar o trabalho realizado no nível universitário. (GELI, A. M., 2002, p.12,13)

A Rede ACES responsável pelo desenvolvimento do projeto “Programa de ambientalización curricular de los estudios superiores: diseño de intervenciones y análisis del proceso”, que estabeleceu uma das metodologias para a análise do grau de ambientalização

dos cursos superiores das instituições participantes. Neste contexto, foram definidas as seguintes características que um curso ambientalizado, que deve possuir:

1. Complexidade; 2. Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade; 3. Contextualização (local-global-local / global-local-global); 4. Considerar o sujeito na construção do conhecimento; 5. Considerar os aspectos cognitivos e de ação das pessoas; 6. Coerência e reconstrução entre teoria e prática; 7. Orientação prospectiva de cenários alternativos; 8. Adequação metodológica; 9. Gerar espaços de reflexão e participação democrática; 10. Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza (KITZMANN, 2007, p. 569)

Os benefícios do trabalho em redes (i.e. desconcentração dos meios de ação, agregação de coletividades em torno de um interesse comum) fez desenvolver-se toda um campo conceitual e seu conjunto de categorias de pesquisa em torno do associativismo civil em rede, mas esta aparente homogeneidade teórica desfaz-se em uma análise pormenorizada da ideia das redes:

Observa-se que há muitas matrizes teóricas que sustentam a ideia de rede. As categorias de análise são similares, mas assumem sentidos diversos conforme a teoria ou paradigma que as articulam. [...] a questão é complexa e diz respeito à luta político-cultural de diferentes grupos sociais, na busca de ressignificar conceitos, representações e imagens construídas na sociedade. Assim, para alguns, rede substitui a categoria movimento social; para outros, é um dos suportes ou ferramentas dos movimentos, e, para outros ainda, a rede é uma construção que atua em outro campo, das práticas civis, sem conotações com a política, em que a ideia de “público participante” substituiu a de militante etc. (GOHN, 2008, p.447)

Mas este conjunto de ressalvas sobre a atuação em redes não significa a inexistência de redes agindo se maneira sociocrítica. Abaixo estão expostas algumas das redes e outras formas de organização que congregam universidades e entidades acadêmicas em torno de temas ambientais:

Quadro 7: Organizações interinstitucionais com interesses comuns em abordar temáticas ambientais nas universidades

<i>Sigla</i>	<i>Nome (Coordenação) Site</i>	<i>Ano de criação</i>	<i>Número de países e instituições conforme o site</i>
OIUDSMA	Organização Internacional de Universidades pelo Desenvolvimento Sustentável e o Meio Ambiente (coordenação desconhecida) <a href="http://www.oiudsma-nimad.ufpr.br/">http://www.oiudsma-nimad.ufpr.br/</a>	1995~1996	14 países e 80 instituições
ARIUSA	Aliança de Redes Iberoamericanas de Universidades pela Sustentabilidade e o Ambiente (coordenação: RUAS, RFCA) <a href="http://www.ariusanet.net/">http://www.ariusanet.net/</a>	2007	10 países e 12 instituições, sendo 8 redes
RFA-LAC	Rede de Formação Ambiental para América Latina e o Caribe (coordenação: PNUMA/ONU) <a href="http://www.pnuma.org/educamb/?menusup=10&amp;menuinf=1">http://www.pnuma.org/educamb/?menusup=10&amp;menuinf=1</a>	1982	
ACES	Rede de Ambientalização Curricular dos Estudos Superiores (coordenação: Universidade de Girona - Itália) <a href="http://insma.udg.es/ambientalitzacio/web_alfasti">http://insma.udg.es/ambientalitzacio/web_alfasti</a>	2000	<u>11 universidades</u>

	<a href="http://nas/castella/c_index.htm">nas/castella/c_index.htm</a>		
REASul	Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental (Coordenação: Univali, FURG, IBAMA) <a href="http://www.reasul.org.br/">http://www.reasul.org.br/</a>	2002	
REBEA	Rede Brasileira De Educação Ambiental (Coordenação Desconhecida) <a href="http://www.rebea.org.br/">http://www.rebea.org.br/</a>	1992	44 redes, sendo 2 internacionais, 4 nacionais e 38 regionais ou locais.
RUPEA	Rede Universitária de Programa de Educação Ambiental (Coordenação desconhecida) <a href="http://www2.uefs.br/rupea/">http://www2.uefs.br/rupea/</a>	1997	9 universidades
RCADEP	Comisión Sectorial de Calidad Ambiental, Desarrollo Sostenible y Prevención de Riesgos (coordenação: Conferência de Reitores das Universidades Espanholas - CRUE) <a href="http://www.crue.org/Sostenibilidad/Paginas/default.aspx?Mobile=0">http://www.crue.org/Sostenibilidad/Paginas/default.aspx?Mobile=0</a>	2002	
REDIBEC	Red Iberoamericana de Economía Ecológica (desconhecido) <a href="http://www.redibec.org/">www.redibec.org/</a>	2003	4 instituições (associações)
GUPES	Global Universities Partnership on Environment and Sustainability (coordenação: UNEP e Universidad Tongji) <a href="http://www.gupes.org/index.php">http://www.gupes.org/index.php</a>	2010	8 países 13 universidades latino-americanas 370 universidades e
ULSF	Association of University Leaders for a Sustainable Future (coordenação alterna-se entre signatários) <a href="http://www.ulsf.org">http://www.ulsf.org</a>	1990	40 países e mais de 350 universidades

Em nossa análise de literatura observa-se que este último tratamento é o mais adotado no meio acadêmico e empresarial (muitas vezes afeitos a noção de uma universidade apolítica). Porém cabe esclarecer que para este estudo o conceito instrumental de redes, que não despreza a singularidade dos movimentos sociais utilizadores das redes, não generaliza a natureza das relações sociais estabelecidas entre os componentes de redes e movimentos, e nem fragmenta entre os indivíduos participantes as ideologias e identidades sociais construídas coletivamente.



## 4 INVESTIGAÇÕES SOBRE/COM A AMBIENTALIZAÇÃO NO ‘CAMPUS CURITIBANOS’ DA UFSC.

Este capítulo procura discutir as implicações, possibilidades e condicionamentos da aplicação das políticas públicas nacionais e institucionais no tratamento dado as questões ambientais do ‘Campus Curitibanos’. Também se demonstra como tal tratamento está relacionado às circunstâncias históricas, sociais e materiais e de que modo tais hábitos, ações, inações e políticas da ambientalização condicionaram e são condicionadas pela construção da identidade do campus e sua relação com a sociedade.

### 4.1 LOCALIZAÇÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA EM ESTUDO

Por ser um estudo institucional e geograficamente situado, cabe uma breve contextualização da região e especialmente do município de inserção do campus em estudo. Inicialmente, partiremos de uma pesquisa bibliográfica secundária sobre o contexto regional e também uma leitura histórica da ‘Campus Curitibanos’ visando ilustrar as circunstâncias culturais e materiais, históricas e geográficas que condicionaram a produção da pesquisa, a ambientalização do campus e moldaram sua inserção regional. Esta revisão é essencial para uma compreensão contextualizada das análises realizadas na seção 4.3 Ambientalização do Campus da UFSC em Curitibanos(SC)

#### 4.1.1 Relevância da Geografia e História Local

Anterior e concomitantemente ao processo de colonização habitaram as terras Curitibanenses indígenas do Tronco Macro-Jê (etnias Kaingang e Xokleng). Narra a Historiadora Zélia A. Lemos (1990) que as primeiras tentativas de instalação de um povoado na região - A fazenda dos Curitibanos (1773-1783) - após 10 anos da sua fundação foram frustradas por ataques dos ‘índios botocudos’, menos amistosos que os Tupi-guarani do litoral. A cidade de Curitibanos, assim como outras tantas surgidas às margens dos Caminhos das Tropas<sup>72</sup>, formou-se por volta de 1800 como um pouso de tropeiros<sup>73</sup> sulinos (Gaúchos) e

---

<sup>72</sup> Por Curitibanos Passava o “Caminho do Sul” - também denominado por Zélia A. Lemos (1990) “Estrada dos conventos” - que foi aberto entre 1728-1731 pelo Sargento Mor Francisco de Souza Faria que começou o primeiro rasgão na mata próximo à Barra do Rio Araranguá onde e adentrou ao oeste no local denominado Conventos, subindo pela Serra do Rio do Rastro, passou por São Joaquim até chegar aos campos das Lajens e posteriormente rumou ao Norte até o Rio do Registro(hoje Rio Negro) onde chegou em 08/09/1730. Este caminho aberto por Francisco Faria é descrito no mapa exposto por Piazza (1994, p.76) como dividido em suas partes a primeira chamada “Estrada dos Conventos” ligava o Rio da Prata (RS) à Lages passando pela ‘Lagoa dos Patos’ e percorria o caminho antigo que servia ao transporte das tropas até os portos de Laguna e da Ilha de

Paulistas (Birivas geralmente sorocabanos) que levavam tropas (de gado bovino, equino e muar), couro e carne seca (charque) produzidos extensivamente nos pampas. Em 1851, os já numerosos habitantes das localidades de Curitibanos e Campos Novos, receberam o reconhecimento pela comarca da então ‘Vila Nossa Senhora dos Prazeres das Lajens’ e passaram a então denominar-se ‘Distrito dos Curitibanos e Campos Novos Reunidos’. Nove anos após a vila das Lagens ter sido elevada à categoria de cidade (25/05/1860), a ‘Freguesia<sup>74</sup> de Nossa Senhora da Conceição dos Curitibanos’ emancipou-se e foi elevada à categoria de Vila/Município (Lei Provincial 626 de 11/junho/1869). O título de cidade só veio em 31 de Março de 1938.

No transcorrer da história sua colonização o município manteve os traços luso-brasileiros dos colonizadores originais (tropeiros e caboclos), num segundo momento por volta do ano de 1844 chegaram os primeiros imigrantes alemães e a imigração italiana data do início do século. Esta migração em distintas temporalidades ocasionou um fenômeno típico do urbanismo brasileiro que será explicado com base em Ferrari (2013): primeiramente os tropeiros desenvolveram a cidade de modo centrípeto no modelo urbanístico lusitano em que a praça da matriz com os prédios públicos circundando-a são um arquétipo que com suas limitações logísticas limita a expansão da cidade. Em um segundo momento chegam os imigrantes alemães e italianos (mais intensamente a partir da década de 1940) e desenvolvem um modelo urbanístico axial, onde uma ou mais grandes avenidas constituem a ‘avenida do comércio’ e a cidade acaba expandindo-se linearmente e em torno do eixo comercial<sup>75</sup>. Acredita-se que a implantação da nova rodoviária no extremo oeste da cidade e do Campus a

---

Santa Catarina, porém a desagrado de Lagunense e Desterranos a estrada foi desviada antes de laguna entroncando-se altura de Conventos rumo aos campos das Lajens. Já o ‘caminho do sul’ (cf. Piazza, 1994, p.76) saía das Vacarias(RS) passava pelas Lajens e dali seguia a Curitibanos, Corisco (Santa Cecília), Rio Negro, até os campos gerais de Curitiba.

<sup>73</sup> Os pousos eram locais de parada ao longo da estrada providos de água para a o pernoite, recuperação e dessedentação dos animais. Eram escolhidos por serem geograficamente guarnecidos ou por possuírem lagoas e campos aptos à construção de poteiros improvisados onde recolhia-se a tropa. Há uma versão sobre a origem do nome do município que narra que instalaram-se na cercania deste pouso (provavelmente na localidade da lagoinha) uma mercearia de propriedade de dois irmãos Curitibanos.

<sup>74</sup> Freguesia era a menor divisão administrativa/eclesiástica da organização religiosa-estatal herdada da colonização portuguesa (vigente até a proclamação da república). Instalava-se em distritos com um quarteirão populoso em que o pároco assumia as funções de juiz de paz e prestava contas ao estado sobre a demografia local (livro de batismos, e matrimônios). Curitibanos recebeu o título de ‘Freguesia de Nossa Senhora da Conceição dos Curitibanos’ (lei provincial nº 535 de 22/03/1864), mas permaneceu administrativamente subordinado ao município de Nossa Senhora dos Prazeres das Lajens (Lages) até 1969.

<sup>75</sup> No caso de Curitibanos o eixo Norte-sul é formado pelas avnidas Salomão C. de Almeida e Vidal Ramos.

três quilômetros ao leste do perímetro urbano (em território até então não urbanizado) façam parte de estratégias urbanísticas para a despolarização da cidade em torno do eixo norte-sul.

Para melhor investigar o contexto regional de inserção do Campus da UFSC (e uma possível lacuna geográfica na cultura ambientalista) devemos buscar elementos também na história de seu desenvolvimento socioeconômico. A economia de Curitiba iniciou com o tropeirismo, mas fundou-se firmemente com extrativismo madeireiro para exportação. Rigon (2006) distingue pelo menos cinco ciclos econômicos em Curitiba: ciclo da pecuária e estagnação pós-guerra do contestado<sup>76</sup> (1850-1930), seguido pelo Ciclo do Pinheiro caracterizado pela base econômica no extrativismo madeireiro e explosão da abertura de serrarias a vapor (1930-1960, auge entre 1940 e 1950<sup>77</sup>), as décadas de 60 e 70 foram marcadas por nova recessão gerada pelo esgotamento das reservas pinheiro, pela substituição parcial da base madeireira extrativista pela silvicultural<sup>78</sup> e pelo surgimento da periferia curitibanesa<sup>79</sup>; na década de 1980 houve breve impulso gerado pela agricultura (cultivo de alho e feijão); seguido por nova recessão na década de 1990, desta vez ocasionada pela queda da produção agrícola dada a política brasileira de abertura às exportações (do alho chinês), e pelo fechamento do CESEC. Um novo ciclo não abordado pelo autor pode ser traçado a partir de 2007 quando as instalações da UFSC, do CEDUP, do polo judiciário e da Madeireira BERNEK influenciaram novos parâmetros socioeconômicos. O Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Ministério do Desenvolvimento Agrário explicita uma

---

<sup>76</sup> A cidade foi quase totalmente saqueada e queimada em 26/09/1914 por revoltosos adeptos dos movimentos messiânicos do contestado e a economia permaneceu quase estagnada por aproximadamente três décadas.

<sup>77</sup> A preocupação com a retirada das araucárias de forma indiscriminada começou somente após a nacionalização da Lumber. Uma portaria assinada em 01 de fevereiro de 1940 instituiu um serviço administrativo geral para a comercialização do pinho brasileiro, estabelecendo regras e limitando a quantidade de pinheiro para ser retirada e comercializada. No ano seguinte, o Decreto-Lei 3124, de 19 de março de 1941 criou o Instituto Nacional do Pinho (que viria a tornar-se parte do IBDF). Sem dúvidas, a atitude mais enérgica veio em 1946, através do Decreto-Lei, Número 9647, de 22 de agosto do mesmo ano, quando o governo brasileiro adotou normas proibitivas para a exportação de madeira bruta ou industrializada no País. (VALENTI, 2009)

<sup>78</sup> A silvicultura iniciou mais tarde, quando em meados dos anos 1960 o já extinto IBDF (Instituto Brasileiro para Desenvolvimento Florestal) criou incentivos fiscais através da Lei 5.106/1966, com a intenção de estimular reflorestamento homogêneos com espécies florestais como Pinus, Eucalipto e Araucária. (ALMEIDA, 1971 *apud* MEDEIROS E SALEH, 2009). O entorno do campus foi um dos projetos de reflorestamento originados dos incentivos do IBDF e que deu origem a riqueza econômica dos grupos Agrinfol e Gaboardi (ver seção 4.1.2.1).

<sup>79</sup> A população marginalizada composta por desempregados das serrarias começou a adentrar à cidade, e na década de 60 foram concentrados no loteamento criado pelo ex-prefeito Lauro Costa à margem oeste do Córrego Pessegueirinho formando a localidade denominada “rua dos pobres”. Hoje esta localidade compõe a faixa leste dos bairros São José, Santo Antônio e Bom Jesus e atualmente sofre com péssimas condições de saneamento, e com a qualidade da água do Córrego Pessegueirinho que foi considerado o córrego mais contaminado da região segundo a CASAN em reportagem do jornal A Semana.

importante característica sócio-histórica da microrregião do planalto catarinense onde inseriu-se a UFSC:

Devido ao baixo aproveitamento da mão-de-obra liberada da agricultura ao longo do processo de modernização agrícola empreendido nas décadas de 1970 e 1980, uma característica regional tornou-se marcante: perda significativa da população das comunidades rurais interioranas dos pequenos municípios e baixa taxa de absorção pelos empreendimentos urbanos. Por causa disso, seis dos treze municípios apresentam, ao mesmo tempo, taxas de crescimento populacional negativa e os maiores índices de pobreza do estado. Por fim, grande parte dos agricultores familiares excluídos do processo de desenvolvimento econômico do Planalto Catarinense é de origem cabocla. Muitos membros dessas famílias dedicam parte do seu tempo de trabalho a atividades sazonais fora dos estabelecimentos agrícolas, a exemplo de atividades ligadas aos reflorestamentos da região. (BRASIL/MDA, 2010)

Segundo Medeiros e Saleh (2009) o que torna ainda mais lamentável estes fatos é saber que os rendimentos obtidos com produtos da floresta foram quase sempre aplicados fora do município, pois, a maioria das empresas saiu do município deixando cicatrizes sociais. E apesar disso, baseados em dados econômicos de 2003, Medeiros e Saleh (2009) apontam que boa parte da economia do município ainda está ligada ao setor madeireiro, e em 2003 80% da 'produção industrial' do município estava na indústria madeireira. Além da produção de papelão e celulose, a produção florestal da região está composta por palitos de dente e de fosforo, cabos de vassoura, e recentemente os laminados, compensados e o MDF para a indústria moveleira e construção civil, mas não podemos desprezar uma porção do mercado ainda ocupada pela extração de araucárias.

Percebe-se na história recente da cidade uma redução populacional muito acentuada no período de 1991 a 1996 (mais de 22 por cento de êxodo populacional). A Figura 6 exposta a seguir apresenta este êxodo populacional do município nos últimos vinte anos:

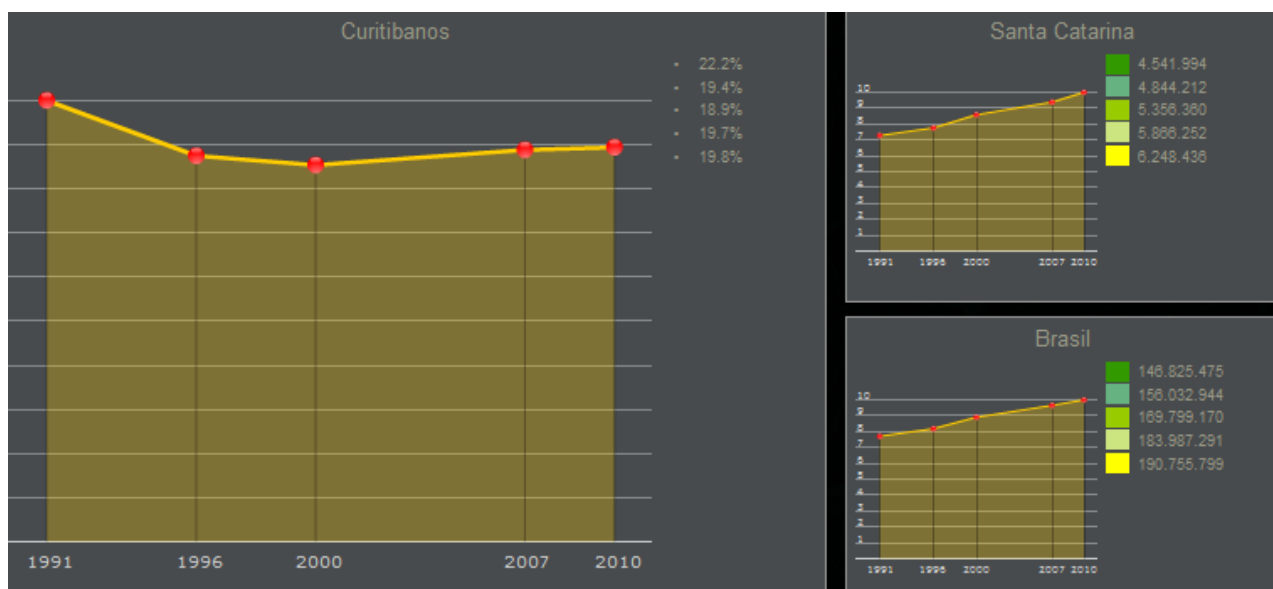


Figura 6: Evolução Populacional do Município de Curitiba(esquerda), do Estado de Santa Catarina e do Brasil nos Últimos Vinte e Dois Anos.

No gráfico do município o eixo vertical está calculado em termos percentuais, e observa-se uma redução populacional de 19,8 por cento nos últimos 20 anos (de aproximadamente 41 mil habitantes em 1991 para em torno de 37 mil em 2010), contrastando com o crescimento populacional do estado e do país. Fonte: Censos Demográficos 1991, 1996, 2000, 2007 e 2010 (IBGE)

Entre 1994 e 1996 houve o encerramento das atividades e transferência para a cidade de Blumenau do Centro de Processamento de Serviços e Comunicações (CESEC) que constituía o segmento informático do Banco do Brasil e se encontrava em Curitiba desde 1.981, muitos funcionários foram dispensados e outros remanejados para outras cidades. O CESEC chegou a gerar mais de trezentos empregos diretos e a diáspora e desemprego dos profissionais bancários, que na época gozavam de “bons salários” e que possuíam formação em áreas contábeis e tecnológicas foi um dos desencadeadores da recessão da década de 1990.

Mas qual o motivo da apresentação desta síntese histórica da cidade em meio a um estudo de caso da ambientalização? Justifica-se que a história remota do território gera uma compreensão de como os eventos históricos de colonização cabocla/tropeira, do saque e incêndio na guerra do contestado, da dependência político-econômica de Lages e da colonização europeia recente condicionaram um desenvolvimento sócio-econômico tardio baseado na pecuária extensiva e no extrativismo madeireiro, e moldaram na cultura local uma visão cornucopiana da natureza e uma passividade e submissão sócio-política de modelo coronelista-patriarcal. Neste ínterim, apesar de ser uma das cidades mais antigas do estado, o município pode ser classificado como de ‘pequeno porte 2’<sup>80</sup> com menos de quarenta mil

<sup>80</sup> 2º nível da classificação do IBGE que engloba os municípios com população entre 20.001 a 50.000 habitantes.

habitantes. Ademais, analisando-se numericamente a composição populacional da Mesorregião Serrana (ver Figura 7 a seguir) percebe-se que Curitibaanos assume apenas a terceira colocação na relação das cidades mais populosas desta região, e por isso ainda hoje questiona-se a plausibilidade da escolha da cidade de Curitibaanos para abrigar um campus da UFSC.

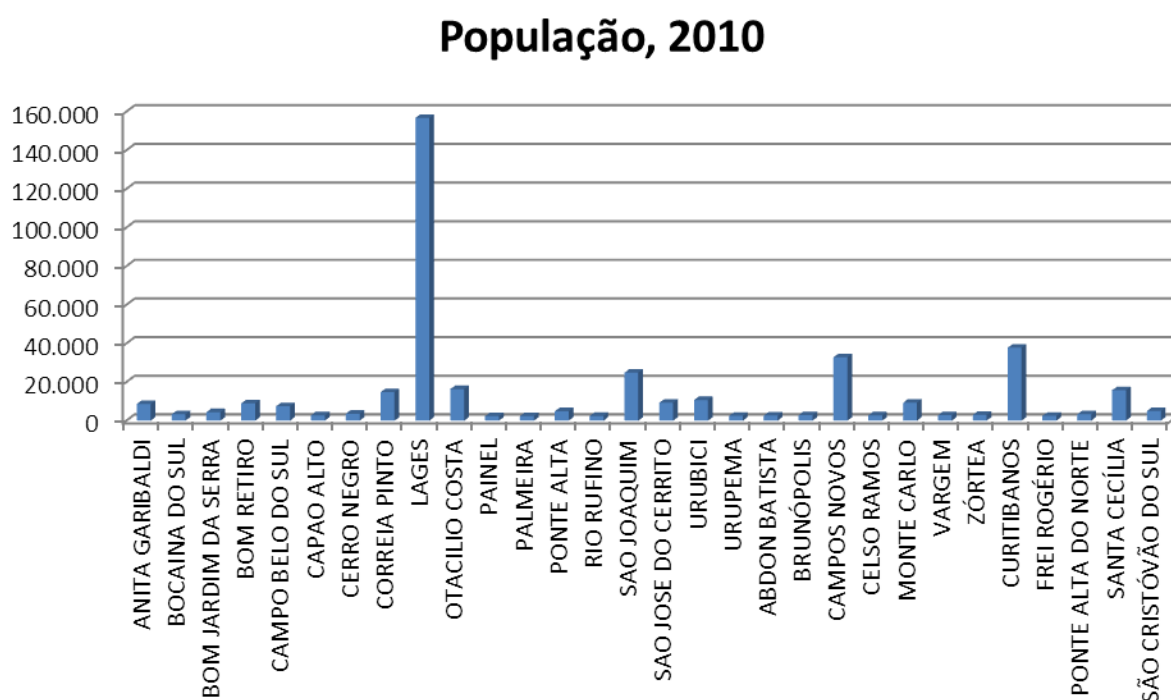


Figura 7: Distribuição populacional dos municípios que compõem a Mesorregião Serrana.

Observa-se recorrentemente uma alusão aos índices de desenvolvimento humano nos documentos e produções referentes à implantação do campus e de outras obras públicas, e apesar de o IDH ser uma índice/fato inferido a mais de uma década não se deve deixar desconfiar desta recorrência que chega a soar como um perverso marketing, que aceita uma cidadania tutelada ou assistida para captar investimentos públicos.

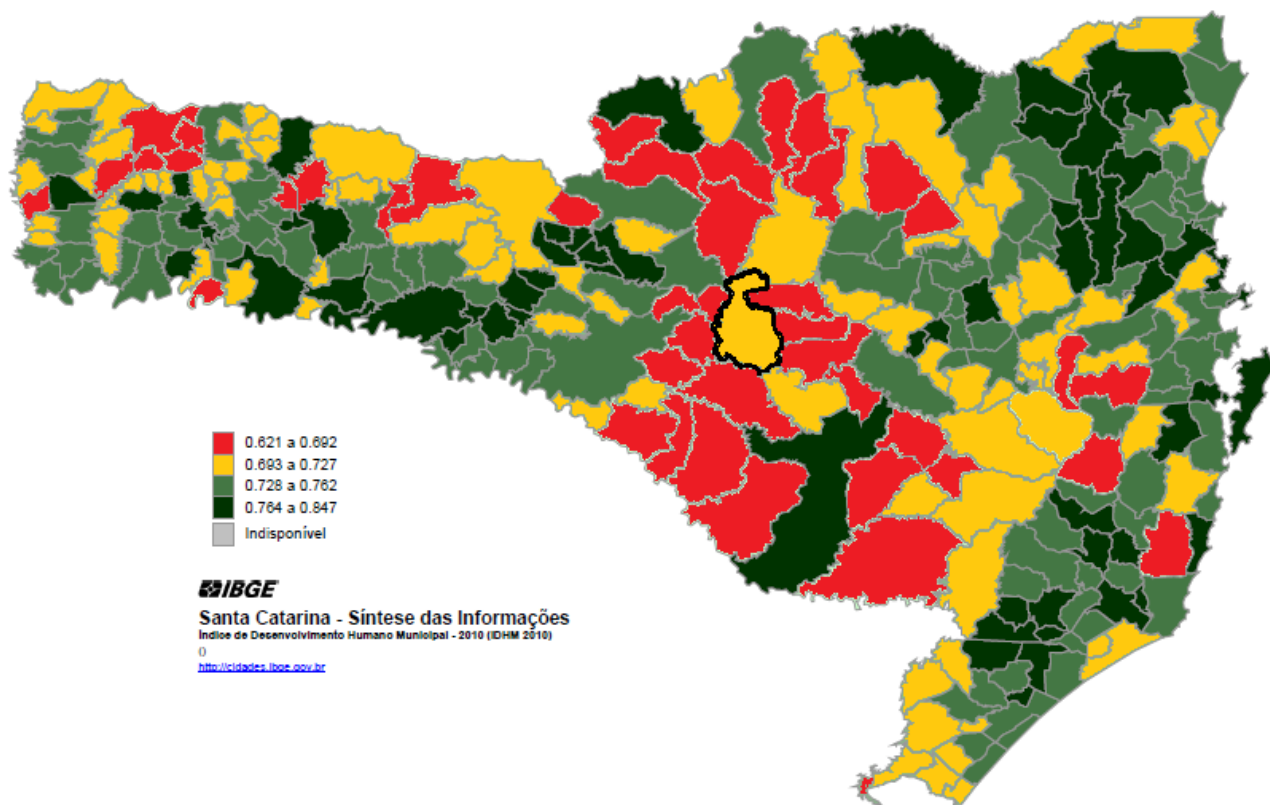


Figura 8: Mapa temático da distribuição dos IDHMs nos municípios do estado de Santa Catarina. Em destaque ao centro o município de Curitiba.

Fonte: Adaptado de IBGE, 2013.

Visando evitar a síntese perversa do IDH curitibanense<sup>81</sup>, será apresentada uma breve revisão estatística visando fornecer um panorama socioeconômico atualizado da cidade de Curitiba e sua população, voltado para os aspectos educacionais. Inicialmente observa-se um novo ciclo de expansão revelado pelo IBGE que no Censo 2010 totalizava 37.748 habitantes e em 2013 já estimava 38.890, mas vale lembrar que Curitiba já atingiu quase 42 mil no ano de 1991. Segundo o relatório estatístico Índices de Desenvolvimento da Educação (BRASIL/MEC, 2010) a população residente alfabetizada em 2010 seria de 31.799 (84,2%) resultando em 15,8% de analfabetos. Ainda segundo o relatório a escolarização líquida no ensino fundamental é 91% e no ensino médio estava em 61,7%, dado pouco abaixo da média estadual que é de 63,9%.

<sup>81</sup> E diga-se de passagem é pouco menor que a média catarinense (0,774) pois a média é rebaixada principalmente pelo componente educação(0,620) que compõe (com longevidade e renda) um IDH municipal de 0,721 (já esteve em 0,514 em 1991 e 6,21 em 2000).

Outro aspecto possível de observar na demografia municipal é uma alta concentração de jovens na idade escolar correspondente aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio o que deveria corresponder uma alta taxa de matrículas nestes níveis de ensino. No entanto o que se observa nos gráficos abaixo é uma acentuação no número de professores e escolas de ensino médio à qual não correlaciona-se o índice de matrículas com semelhante distorção. Sugere-se duas possíveis explicações para tal discrepância, ou ela é indicativo de distorções idade-série que aumentam os contingentes de estudantes no ensino fundamental (reduzindo proporcionalmente a expressividade da parcela de matrículas do ensino médio); ou é indicativo de uma taxa evasão escolar após a conclusão do ensino médio. Estudos aprofundados sobre estes dados poderiam trazer à luz novas estratégias políticas públicas educacionais que garantissem o acesso e permanência dos jovens ao ensino médio e posteriormente à Universidade Pública presente nesta Cidade.

Observe-se na Figura 9 exposta a seguir como as escolas de ensino médio encontra-se em uma proporção elevada no município comparativamente ao estado ou país.

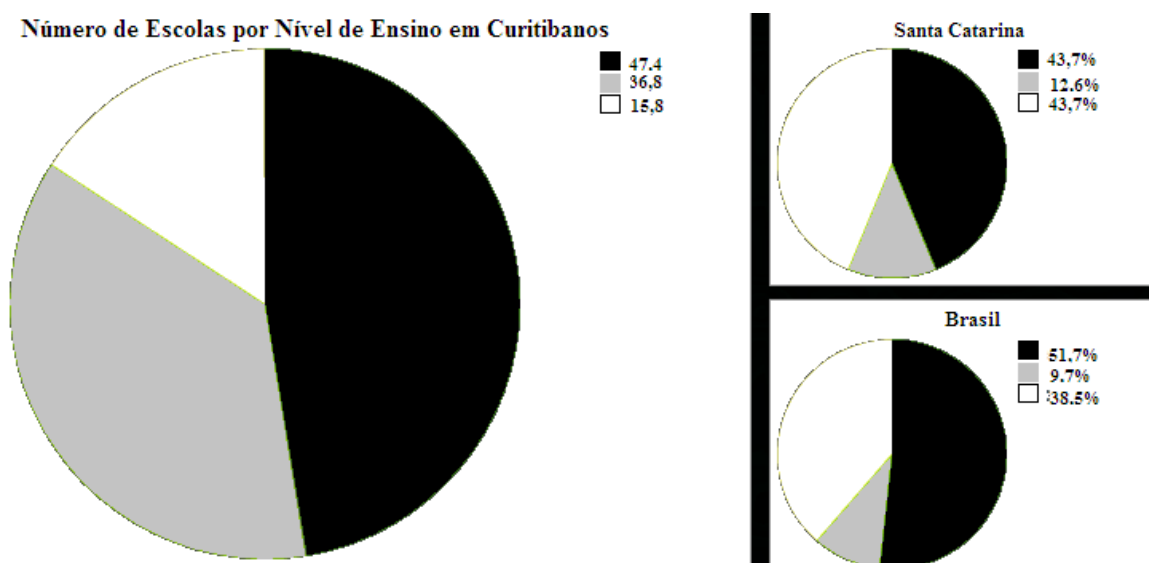


Figura 9: Proporção de Escolas por Nível de Ensino no município de Curitiba (esquerda), do estado de Santa Catarina e do Brasil (a direita superior e inferior respectivamente).

As cores representam a proporção de escolas de ensino fundamental (Preto), ensino médio (Cinza) e educação infantil/pré-escolar (Banco). Fonte: Censo Educacional 2012 (MEC, INEP/IBGE)

Já quando levamos em conta o número de matrículas dos estudantes curitibanenses no ensino médio (ver Figura 10 a seguir) o cenário de destaque da educação municipal não concretiza-se e os índices municipais ficam abaixo dos estaduais e nacionais.



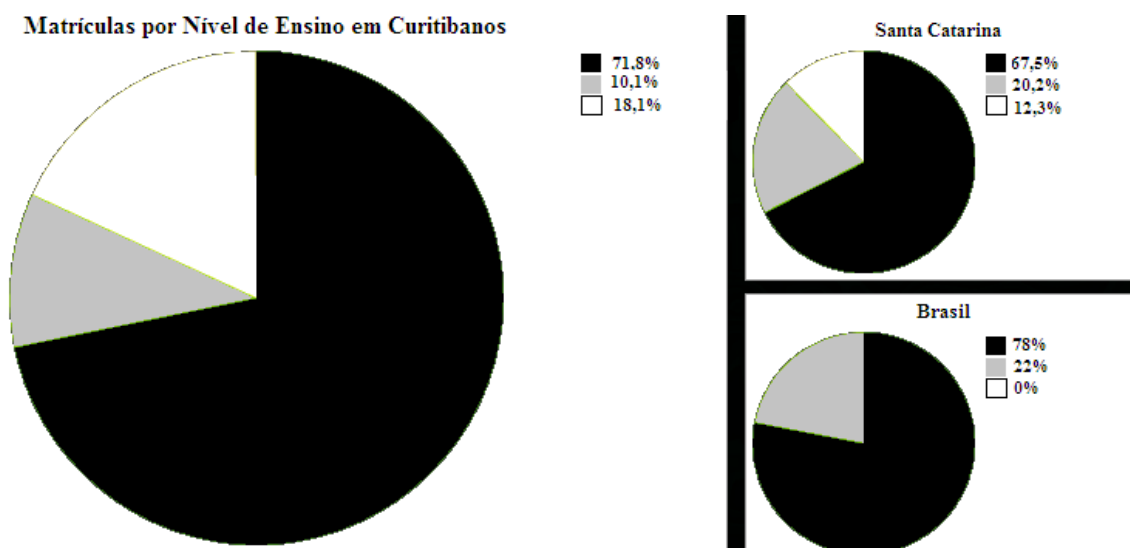


Figura 10: Proporção de Matrículas por Nível de Ensino no município de Curitiba (esquerda), do estado de Santa Catarina e do Brasil (a direita superior e inferior respectivamente).

As cores representam as matrículas no ensino fundamental (Preto), ensino médio (Cinza) e educação infantil/pré-escolar (Branco). Fonte: Censo Educacional 2012 (MEC, INEP/IBGE)

Esta distorção na taxa de ingressantes no Ensino Médio pode estar contribuindo para o não preenchimento das vagas de vestibular dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal da Instituição em Estudo. Nestes cursos sobram ociosas em média 18,6 vagas por semestre das 100 vagas ofertadas para o somatório dos dois cursos. Mas a falta de estudantes que atinjam a nota de corte não deve ser atribuída unicamente à deficiência de matrículas no ensino médio, pois trata-se também de uma escolha individual pela área das ciências agrárias e não atende às expectativas de todos os egressos do ensino médio. Outros dois fatores contribuem para a não ocupação da totalidade das vagas do campus são a propensão cultural (não querer continuar os estudos) e as restrições socioeconômicas (não poder, ou acreditar não ser capaz de continuar os estudos) que impelem os egressos do ensino médio aos empregos com exigência de nível médio.

Quanto aos aspectos naturais relevantes para nossa pesquisa conclui-se que a cidade (e Todo o estado) está situada inteiramente no bioma Mata Atlântica. Geomorfologicamente o município de Curitiba está situado no domínio das bacias e coberturas sedimentares na região do Planalto das Araucárias cuja unidade geomorfológica é Planalto dos Campos Gerais. A região situa-se em altitudes de 900 a 1100 metros acima do nível do mar e nesta área:

“o relevo é pouco dissecado [...] caracterizados por colinas de vertentes longas e regulares com drenagem pouco aprofundada. As rochas efusivas básicas são responsáveis pela formação de extensas áreas de solos argilosos arroxeados, avermelhados ou brunados. [...] A cidade de Curitiba está construída sobre a unidade litoestratigráfica do Grupo São Bento, formação da era Mesozóica representada por intrusões de diabásio e pela formação Serra Geral e constituída por

uma sequência vulcânica com sucessivos derrames.” (EMBRAPA, 2004, 2005 *apud* MEDEIROS E SALEH, 2009)

Normalmente entre um derrame basáltico e outro se encontra o arenito Botucatu, principal constituinte do Sistema Integrado Aquífero Guarani/Serra Geral, e forma um importante reservatório transfronteiriço de água subterrânea (Brasil, Argentina Uruguai e Paraguai) com volume de 45 a 55 mil quilômetros cúbicos, constituindo uma reserva estratégica para o abastecimento de água das cidades da região. A

Formado pelos arenitos das formações Botucatu e Pirambóia, distribui-se numa área de aproximadamente 49.200 Km<sup>2</sup> e encontra-se recoberto, em quase toda sua extensão, por rochas da Formação Serra Geral. Pequenas faixas aflorantes [e algumas fraturas geológicas] constituem áreas de alta vulnerabilidade à contaminação, necessitando de monitoramento e controle, especialmente evitando-se o estabelecimento de atividades com altos potenciais poluidores. (Zanatta, L. C., Andrade, C. A. V., & Coutinho, J. B. L., 2008).

A principal fonte de captação de água do Campus é um poço artesiano com profundidade estimada entre 200 e 300 metros, o que caracteriza a comunidade universitária como um dos beneficiários das águas do Aquífero Guaraní, e até onde é do conhecimento dos professores especialistas do campus a localidade não apresenta fraturas geológicas ou afloramentos importantes, portanto o campus inicialmente não constitui potencial poluidor para o aquífero. A Hidrologia e Geomorfologia situam a cidade na sub-bacia do Rio Marombas, que por sua vez está localizado na Bacia do Rio Canoas. Aponta o Relatório ‘Diagnóstico da Região da Bacia do Rio Uruguai’ o reflexo da cultura e sociedade curitibanense sobre os impactos à bacia pelo despejo do esgoto doméstico junto ao centro urbano e a práticas agrícolas:

Em Curitiba, o rio Canoas recebe o rio Correntes cujos contribuintes atravessam áreas de intensa atividade agrícola e industrial, sendo comuns os processos erosivos decorrentes de desmatamentos, aplicação de fertilizantes e agrotóxicos e ainda assoreamentos dos córregos e rios. (NAKASE, et. al. 2008, p.157)

De acordo com Klein (1978, *apud* MEDEIROS E SALEH, 2009) a região de Curitiba está numa área cujos pinhais se caracterizavam por apresentar maior densidade, agrupados em manchas (faxinais e capões), muitas vezes interrompidas por campos naturais. Mas no campus encontramos apenas uma mata secundária remanescente da consolidada regeneração posterior à exploração madeireira da Agrinfol.

Sobre o clima de Curitiba as temperaturas e precipitações médias:

Segundo a classificação de Köppen o clima da região de Curitiba é do tipo Cfb – Subtropical Úmido Mesotérmico – com verões amenos, chuvas bem distribuídas sem estação seca. [...]. A precipitação média anual fica em torno 1600 a 1700 mm e a umidade relativa média é de 80%. (EPAGRI, 1994; GAPLAN, 1986 *apud* MEDEIROS E SALEH, 2009).

Percebe-se inicialmente que tais condições climáticas médias não constituem agravantes aos eventuais impactos ambientais do campus, porém o mesmo não pode ser dito sobre os eventos meteorológicos extremos do inverno:

A elevação do relevo leva ao abaixamento das temperaturas e à formação de centros de mínimas, como nas cabeceiras dos rios Pelotas e Canoas. Os municípios catarinenses de São Joaquim, Água Doce, Caçador, Lebon Régis, Santa Cecília, Curitibanos, Lages e Urubici têm a temperatura média anual inferior a 15° C. (NAKASE, et al. 2008, p.46)

Sabe-se que o projeto inicial do primeiro prédio do campus apresentava um vão central descoberto o que tornava todo o prédio insalubre durante os dias de baixas temperaturas e vento minuano (vento-sul). Percebendo isso, relata-nos o antigo diretor que o professor de desenho na época da construção, e que foi anteriormente engenheiro do ETUSC (setor responsável pelos projetos de construções na UFSC) realizou adaptações no projeto para cobrir o vão central com uma estrutura metálica, adaptação que segundo ele foi copiada para outras obras. E com o desconforto térmico estima-se que com a compra dos equipamentos condicionadores de ar a eficiência energética reduzir. Dada a locação do campus em um terreno muito elevado, (100 metros acima da cidade) e distante do núcleo urbano cabe levantar uma questão sobre quais critérios levaram as autoridades e responsáveis da época a escolher esta alternativa locacional dentre as treze<sup>82</sup> então disponibilizadas em doação (total ou parcial) pela comunidade.

#### **4.1.2 Relevância da história e cultura institucional**

Até o início do século XX os catarinenses (em especial os aristocratas) encontravam cursos superiores apenas em São Paulo, Porto Alegre (buscando por institutos politécnicos ou escolas superiores) ou no Rio de Janeiro (onde estavam as faculdades mais próximas). Segundo Thomé (2002, p.116,117) em Porto Alegre a fundação das primeiras escolas superiores datam de 1896 (Escola de Engenharia), 1898 (Faculdade de medicina e farmácia), e 1903 (Faculdade Livre de Direito). Thomé ressalta o Bacharelismo das oligarquias brasileiras como um traço cultural da aristocracia, grupo hegemônico nas faculdades por estar certificado/habilitado ao ensino superior naquele início de século, pois à época o ‘povo’ não tinha acesso a escolaridade e não conseguia vencer as dificuldades cotidianas e a retenção escolar que limitavam os estudos ao ensino primário.

---

<sup>82</sup> C.f. Jornal Correio Lageano de 15 de junho de 2007.

Segundo Gumbowsky (2004) a primeira iniciativa de ensino superior em Santa Catarina data de 1917, com a criação do Instituto Politécnico, na cidade de Florianópolis. Este Instituto oferecia os cursos de Odontologia, Farmácia, Engenharia e Comércio e sua estrutura e corpo docente teve importância na fundação das faculdades isoladas que vieram mais tarde compor a UFSC. Observe-se o relato sobre estes fatos no PDI da Instituição:

Entre as sete faculdades [originárias da UFSC], as de Farmácia e Odontologia, Direito e Ciências Econômicas tinham suas raízes no Instituto Politécnico, fundado em 1917 com apoio do governo estadual, e na Academia de Comércio, **uma instituição privada subsidiada pelo governo estadual**, que absorveu o Instituto nos anos 1930. Nos anos seguintes a sua fundação, o Instituto Politécnico ofereceu os primeiros cursos superiores em áreas técnicas do Estado.(UFSC, 2010, p.14)

Mas no contratempo das políticas federais, o ensino superior catarinense, representado pelo Instituto Politécnico não adequou-se ao vai-e-vem normativo e fechou as portas conforme a Narração de Gumbowsky:

Passados os anos, mesmo oficializado pelo governo estadual, no princípio da década de 30, o Instituto entrou em crise. Porque não se adaptou ‘convenientemente à reforma do ensino superior ocorrida em 1931 e mais a falta de recursos financeiros, via a população da Capital, no início de 1935, fechar as portas seu primeiro estabelecimento de ensino superior.’ [...] Frente à crise do Instituto Politécnico, professores do Instituto lançaram a proposta de criação de uma Faculdade de Direito em Florianópolis. (Gumbowsky, 2004)

Mas a odisseia do ensino superior catarinense ainda não havia atingido o caráter de ensino público:

As exigências da legislação para o reconhecimento federal de uma faculdade privada eram tais que, não tendo como cumpri-las, os dirigentes optaram por estadualizar a Faculdade de Direito, o que foi efetivado pela lei estadual no 19, de 30 de novembro de 1935. Como subterfúgio legal, fundou-se afinal o ensino superior público<sup>83</sup> em Santa Catarina. (d’Avila, 1995, p. 19, *apud* Gumbowsky, 2004).

A mesma Faculdade de Direito, localizada em frente à praça XV, foi um importante elo para a criação da UFSC. Conta Gumbowsky que:

Somente com a federalização da Faculdade de Direito, em 1956, o estado voltaria a possuir o ensino superior público. Estes cursos criaram o campo para que, em Santa Catarina, fosse instalada a primeira e única<sup>84</sup> universidade mantida pelo poder público federal, ou seja, a Universidade **Federal** de Santa Catarina – UFSC. (Gumbowsky, 2004, sem grifo no original)

Também em Peixer, et. al. (2012, p.6) “A Universidade **Federal** de Santa Catarina foi criada na década de sessenta com a Lei n° 3.849/60 [...]” e UFSC (2010) “A U F SC teve como fundamento legal para sua criação a Lei n.º 3.849, de 18 de dezembro de 1960”

---

<sup>83</sup> Sob a dependência administrativa do estado, o caráter público desta faculdade teve existência breve, desvinculando-se do estado em 1938, ainda que permanecesse recebendo financiamento do governo do estado.

<sup>84</sup> Texto escrito anteriormente à criação da Universidade Federal da Fronteira Sul.

encontramos um possível equívoco de denominação, pois vale ressaltar que a expressão ‘federal’ só veio a estabelecer-se no ano de 1965, no contexto social marcado pela ditadura e o ambiente de véspera da reforma universitária, conforme narrado no PDI da UFSC:

A UFSC foi criada com o nome de **Universidade de Santa Catarina**, em dezembro de 1960. Assim como outras universidades **patrocinadas**<sup>85</sup> pela União, a Universidade de Santa Catarina recebeu a denominação de universidade federal pela Lei n.º 4.759, de 20/08/65. Com a reforma universitária de 1969 (Decreto n.º 64.824, de 15/07/1969), a Universidade adquiriu a estrutura administrativa atual. (UFSC, 2010, p.15,16 sem grifo no original)

Thomé (2002) cita o ano de fundação das sete faculdades originárias da UFSC em sua Obra sobre a História da Educação na Região do Contestado: Direito (em 1932), Ciências Econômicas (em 1943), Farmácia e Odontologia (em 1952), Filosofia e Medicina (em 1956), Serviço Social (em 1958) e Engenharia Industrial (criada em 1960, com a oficialização da UFSC). A criação da UFSC teve início de modo Multicampi (*stricto-sensu*) pois a Faculdade de Direito permaneceu em seu prédio original até 1969 destoando das demais faculdades que foram realocadas para a Fazenda Assis Brasil onde hoje encontra-se o campus trindade (ou oficialmente Camus Universitário Professor João David Ferreira Lima). Segundo o Plano de desenvolvimento institucional, “as faculdades **deram lugar** às unidades universitárias, com a denominação de centros, os quais **agregam**<sup>86</sup> os departamentos”. (Universidade Federal de Santa Catarina, 2010, p. 16, sem grifo no original)

O governo Kubitschek é conhecido por ter, entre outras coisas, aumentado o ritmo do crescimento econômico brasileiro, com base no estímulo à indústria automobilística e na construção da nova capital do País, Brasília, inaugurada em abril de 1960. O Estado de Santa Catarina acompanhava o País e passava por boa fase de crescimento econômico, consolidando setores industriais como o da cerâmica no sul do Estado, o de papel, papelão e pasta mecânica, principalmente no Vale do Itajaí e no planalto lageano[sic], e o de metal-mecânica no norte do Estado. O ambiente econômico era, portanto, bastante propício a demandas de expansão do ensino superior. (UFSC, 2010, p.15)

Em meio ao ano de 1965, durante o processo de federalização da ‘Universidade de Santa Catarina’, foi também criada “uma universidade estadual<sup>87</sup> e diversas fundações universitárias municipais e comunitárias, de caráter público-privado, constituindo a primeira

---

<sup>85</sup> O uso do termo em destaque gera ambiguidade quanto ao caráter do vínculo da Universidade de Santa Catarina (de 1960 a 1965) como autarquia federal.

<sup>86</sup> O termo conglomerado, consagrado por Florestan Fernandes, conforme reconhecido pela historiadora Otaiza Romanelli, passou a indicar a via régia de acesso à representação que se fez da universidade brasileira. Apesar da presença de outros termos [...] todos eles remetem ao mesmo processo de constituição do modelo universitário implantado no País: **agregação** de escolas, reunião de estabelecimentos, incorporação de unidades, etc. (FIALHO, 2005, p. 26, sem grifo no original)

<sup>87</sup> Também a UDESC surgiu como um conglomerado de faculdades, porém diferentemente da UFSC, espalhadas por três regiões do estado, com campus em Florianópolis(1964), Lages (1965) e Joinville(1956, Faculdade de Engenharia)

rede de universidades particulares que abrange todo o Estado.” (PEIXER, et. al. 2012, p.6) O PDI da UFSC deixa a entender que nestes processos de criação das outras duas maiores universidades públicas do estado (UDESC em 1965 e UFFS em 2007) a UFSC representou vínculos importantes, conforme citado a seguir:

O projeto inicial, em Santa Catarina, era o de uma universidade estadual, o que foi realizado cinco anos após a criação da UFSC, por meio da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), hoje denominada [Fundação<sup>88</sup>] Universidade do Estado de Santa Catarina. A história das duas universidades pioneiras do Estado esteve, portanto, interligada desde o início. Nesse conjunto, a UFSC tem sido a única universidade federal no Estado. Presentemente [em 2010], a UFSC é a instituição tutora<sup>89</sup> da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), uma universidade regional que engloba o oeste dos estados do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. (UFSC, 2010, p.15)

Não obstante, Thomé (2002) aponta que a maior parte da interiorização do ensino superior em Santa Catarina aconteceu após a lei da Reforma Universitária, de 1968, sob as orientações do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, que trazia um mote utilitário e preparatório para o mercado de trabalho, bem como, envolveu as ideias de fortes setores do MEC endossadas por consultores norte-americanos, que defendiam o regime das fundações, de transferir as universidades para o setor privado, mas também contava com a resistência de professores e estudantes que defendia o regime autárquico das universidades.

Maria Stela Graciani, quando de manifestou sobre as conclusões do GTRU, escreveu que “...o governo, através de seus órgão, permitiu e incentivou o setor privado a participar do problema de ampliação das vagas. Desta maneira, sem investimentos, o Estado amplia as vagas e aparentemente ‘democratiza’ o ensino, deixando a cargo da iniciativa privada esta expansão (GRACIANI, 1982 *apud* TOMÉ, 2002, p.118)

Também o ambiente político fez-se propício à expansão do ensino superior catarinense e segundo Gumbowsky (2004) tal fato deveu-se à reorganização da Secretaria da Educação e Cultura e à criação do Conselho Estadual de Educação - CEE, o qual teve decisiva importância no desenvolvimento da educação superior no interior de Santa Catarina, nos anos seguintes. Outro fato mencionado pelo autor é a presença de lideranças políticas formadas pela faculdade de direito nas esferas de governo estadual e federal, o que teria contribuído para a federalização da Faculdade de Direito.

---

<sup>88</sup> Acrescentou-se a denominação Fundação, em conformidade com o que consta no regimento geral daquela universidade: “A Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, criada pelo Decreto 2.802, de 20 de maio de 1965 e instituída como Fundação pela Lei nº 8092, de 1º de outubro de 1990, integra o Sistema Estadual de Educação e é uma instituição pública multicampi de educação superior, sem fins lucrativos [...]”

<sup>89</sup> Percebe-se na utilização deste termo um traço estilístico da gestão anterior, uma vez que a mesma conotação de tutela era atribuída nos discursos da gestão à relação entre os cursos do núcleo de Ciências Rurais de Curitiba e o Centro de Ciências Agrárias(CCA), bem como os cursos de Joinville e o Centro Tecnológico (CTC).

O CEE foi o órgão do Governo do Estado coordenador da elaboração do Primeiro Plano Estadual de Educação (1969-1980)<sup>90</sup>, que dentre suas metas mencionadas por Thomé (2002, p.121), destaca-se para o cumprimento da revisão deste trabalho: o estímulo às faculdades de filosofia e educação<sup>91</sup>; o preparo, em nível superior, de todos os jovens com aptidão, atendido o comportamento do mercado de trabalho<sup>92</sup>; o entrosamento entre UDESC e UFSC para que através da formação de um grupo interuniversitário as universidades liderassem o desenvolvimento do ensino superior no estado, vinculando ou assistindo as diversas unidades isoladas do interior e fixando, por meio de plano específico a ser coordenado com o CEE, a política de expansão deste ramo de ensino.

O mesmo autor critica a atuação do governo federal no cumprimento deste objetivo, em duas passagens: “Com o governo federal restringindo-se à Universidade Federal de Santa Catarina em Florianópolis, ...” (TOMÉ, 2002, p.121); e citando as palavras de Nereu do Vale Pereira que em 1970 afirmava:

No que concerne ao terceiro grau era uma fase de desencontros. Enquanto destacados membros do CEE e líderes da UFSC de opunham tenazmente contra a instituição de escolas de nível superior no interior do Estado, também invocando a tese da falta de maturidade e de massa crítica asseguradora de qualidade de ensino, vicejava, em todos os cantos do território barriga-verde<sup>93</sup>, movimentos em sentido contrário. (CEE/SC, 1992 *apud* TOMÉ, 2002, p.123).

Thomé destaca que nas décadas de sessenta e setenta, a sociedade catarinense percebeu que a expansão da educação superior somente aconteceria a partir das iniciativas municipais<sup>94</sup>, foram criadas 16 fundações educacionais municipais (de caráter privado ou misto) (e mais a FESC, mantenedora da UFSC) atingindo todas as regiões do interior. Na região de Curitiba a fundação Educacional do Planalto Central Catarinense – FEPLAC foi instituída pelo Poder Municipal pela Lei 1229 em 08 de novembro de 1976, e ofereceu cursos

---

<sup>90</sup> Decreto. 8.828/69.

<sup>91</sup> Note-se neste ponto a relevância e o fundo histórico das discussões realizadas em 2013 no campus de Curitiba, sobre a implantação de cursos de licenciatura.

<sup>92</sup> Note-se o viés mercadológico tecnicista do texto: “Art. 2º - Será negada autorização para funcionamento da universidade instituída diretamente ou estabelecimento de ensino isolado de ensino superior quando, satisfeitos embora os requisitos prefixados a sua criação não corresponda às exigências do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional.” Críticas a este período fazem-se pertinentes, pois, se por um lado acredita-se que a universidade não deva agir desvinculada dos anseios e demandas estratégicas da sociedade democraticamente definidos, por outro, não se compreende que tal vínculo com o desenvolvimento regional possa ser refletido apenas pelo comportamento do mercado, mas também não convém desconsiderá-lo.

<sup>93</sup> A designação Barriga-verde poderia muito bem substituída pela expressão catarinense, de caráter político menos controverso e parcial.

<sup>94</sup> Nestas décadas no Estado de Santa Catarina cabe recordar que mesmo a iniciativa privada - sob o argumento do ‘risco do investimento’ – praticamente nunca realizou investimentos desvinculados da coparticipação do poder público.

de ensino superior com essa denominação até o ano de 1990<sup>95</sup>, quando unindo-se a outras cinco fundações tornou-se a Universidade do Contestado (UNC, hoje uma Fundação: FUNC).

Mas à expansão do ensino superior não correspondeu uma homogênea expansão da Cultura Acadêmica, e em muitas “universidades” a pesquisa acadêmica é realizada de modo circunstancial, algumas vezes como uma formalização para a manutenção dos critérios que garantem a denominação “universidade”. Organizações com professores horistas com pouca remuneração pelas atividades de pesquisa, moldaram polarizações geográficas nas condições tecnológicas e econômicas com vários agravamentos sociais. Com esta constatação o governo federal desenvolve-se em 2007 o REUNI integrado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Em 2012 Peixer, em coautoria com professores do campus retratam a concentração histórica da Educação Superior em Santa Catarina e relacionam-na com a origem do campus:

A capacidade técnica e científica concentrada em poucas regiões do Estado suscitou a necessidade de que o ensino público federal estivesse presente também em outras regiões de Santa Catarina para atender as demandas por educação superior. Neste contexto, há a criação da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), com proposta multicampi, abrangendo os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina (extremo oeste) e Paraná. É também nesta perspectiva que a UFSC propõe ao Governo Federal o seu projeto de ampliação e inclusão via REUNI. (PEIXER, et. al. 2012, p.6)

Recorde-se que a adesão da UFSC ao REUNI foi um processo distante da consensualidade, e tal fato resultou em uma adesão tardia desta instituição comparativamente a outras IFES. Parte da polêmica levantada à época relacionava-se ao caráter predominantemente voltado ao ensino, suspeita concretizada na construção do prédio do campus que inicialmente não incluiu estruturas de laboratórios de pesquisa. Mas o forte argumento da contratação de novos professores inclusive para os cursos da sede, foi um dos fatores determinantes tendo-se em vista o quadro de estagnação do quadro docente durante o governo de Fernando Henrique e as recorrentes ameaças de bloqueio e supressão das vagas de professores substitutos. Neste cenário, a adesão facultativa ao REUNI trouxe perspectivas de novas construções e contratações para a sede mas para isso o pacto propunha metas para o período de 2008 a 2012 como a expansão de vagas de graduação nos cursos da sede bem como a:

---

<sup>95</sup> Em 28 de março de 1990, foi fundada a Federação das Fundações Educacionais da Região do Contestado, associando as instituições FEARPE (Caçador), FEAUC (Concórdia), FEPLAC (Curitiba), FUNORTE (Mafra), FUNPLAC (Canoinhas), constituindo a Universidade Regional do Contestado – UNC. (Curitiba, s.d.)



implantação de novos campi, o que aconteceu em 2009 com a criação de três campi avançados situados em regiões estratégicas do Estado de Santa Catarina: Campus de Araranguá (sul do Estado), Campus de Joinville (norte do Estado) e Campus de Curitibanos (meio-oeste), garantindo, dessa forma, a interiorização do ensino no Estado. (PEIXER, et. al. 2012, p.6)

Assim, visando-se garantir a expansão das vagas de ingresso, além da criação de cursos noturnos (fortemente exigidos pelo programa) e diurnos, o pacto previa a abertura de 360 vagas anuais em Curitibanos com a implantação de uma proposta inovadora para formação de Bacharéis Interdisciplinares em Ciências Rurais, bem como e Bacharéis Ciência e Tecnologias de Alimentos, Licenciados em História e em Educação Indígena, cursos estes que nunca vieram a ser implantados na cidade. No cômputo da UFSC a meta era:

a ampliação de 1.360 vagas no concurso vestibular, com perspectiva de, em 2012, ter um total de 5.280 alunos, com a criação de 20 novos cursos. Esta meta foi atingida [em 2011<sup>96</sup>] por ocasião do concurso vestibular para ingresso em 2011, quando foram oferecidas 5.881 vagas em 83 opções de cursos no campus sede (Florianópolis) e também nos campi **avançados**. (PEIXER, et. al. 2012, p.6)

Porém o cumprimento das metas nunca foi tarefa fácil para o Campus Curitibanos, pois a ocupação das vagas nos cursos do ramo Ciências Rurais nunca foi plena, em parte pelo contexto de desenvolvimento regional<sup>97</sup>, sendo que em 2010 o colegiado do curso decidiu pela redução do número inicial de vagas do vestibular de 360 para 200 vagas anuais<sup>98</sup>. Cumpre informar que nos vestibulares de 2013 e 2014 o Bacharel Interdisciplinar em Ciências Rurais deixou de ofertar ingressos por vestibular e em contrapartida as terminalidades profissionais de Agronomia e Engenharia Florestal passaram a ofertar 100 vagas anuais cada uma. Tal alteração do curso de ingresso teve dentre os argumentos para sua institucionalização a não compreensão e aceitação pelo público da inovação do nome do curso de Ciências Rurais<sup>99</sup>, pois acreditava-se que o apelo do prestígio e tradição dos títulos profissionais atrairiam maior número de vestibulandos, expectativa frustrada pela manutenção

---

<sup>96</sup> Conforme o relatório nº: 201203151 da auditoria realizada pela Controladoria Regional da União no Estado de Santa Catarina (CGU-Regional-SC 2011) a meta de ampliação no número de vagas não foi plenamente atingida ao final de 2011 ficando em 97,5% do previsto.

<sup>97</sup> Sem desmerecer a garra de alguns dos professores e estudantes curitibanenses não pudemos deixar de notar que enquanto o IDH de Curitibanos posiciona o em 78º na classificação dos municípios catarinense, analisando-se apenas o componente educação do IDH2010 em Curitibanos foi 0,62 o que o posicionaria em 178º dentre os 293 municípios Catarinenses!

<sup>98</sup> Juntamente com a redução das vagas do Curso de Tecnologia da Informação de Araranguá e outros aspectos da gestão está redução das vagas foi objeto de análise da auditoria da Controladoria Regional da União no Estado de Santa Catarina (CGU-Regional-SC) conforme relatório nº: 201203151.

<sup>99</sup> Campanhas de divulgação escola-a-escola foram realizadas por servidores técnicos administrativos e docentes do campus, porém as estratégias de marketing de massa da UFSC sempre foram voltadas para toda a instituição e nunca concentradas para um curso ou campus específico.

de um pequeno número de aprovados no vestibular que continua sendo inferior ao número de vagas ofertado para ambos os cursos.

Acreditamos que, melhor definida, a universidade multicampi poderia dispor de condições e argumentos mais consistentes na defesa de recursos, estratégicos e operacionais, necessários à sua gestão, na qual estão implicados tanto o desempenho como a missão universitária. Por outro lado, não sendo possível reconhecê-la na sua forma peculiar, indagamos se a universidade multicampi seria mais um exemplo da 'universidade conglomerada', expressão do modelo padrão da universidade brasileira. (FIALHO, 2005, p. 22, aspas no original)

De acordo com pesquisa documental realizada em registros do cartório de imóveis da cidade, o terreno na localidade da Imbuia Direita<sup>100</sup> e onde hoje se situa o prédio principal do Campus da UFSC foi transferido no ano de 1970, da posse dos antigos proprietários Jacinto Peres de Meira e Esposa, e Virgílio Caetano dos Santos (registro no Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA)<sup>101</sup>) para a incorporação ao patrimônio da Agro Industrial Felisbino Ortiz Ltda. (Conhecida como AGRINFOL). A Agrinfol já possuía duas glebas de terras contíguas a estas propriedades que foram adquiridas: a) da Província Franciscana da Imaculada Conceição<sup>102</sup> do Brasil em 1969 (1.266.200m<sup>2</sup>, cf. transcrição 24.401), e b) do próprio Felisbino Alves Ortiz e sua esposa Celina Anjos Ortiz em 1966 (2.791.675m<sup>2</sup>, cf. transcrição 22.703) Propriedades que juntas ocupavam a extensão de 405,786 hectares, e estendia-se sobre as localidades de Imbuia Direita, Potreiro dos Linhares e Caçadorzinho. A gleba contígua que abrange o terreno da UFSC foi transcrita em 1989 para a matrícula 11.156 e perpassava 2.473.636m<sup>2</sup>. Deste total 1.093.000m<sup>2</sup> foram gravados como Área de Utilização, e ficaram vinculados ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis (IBAMA) por um Termo de Manutenção de Floresta Manejada. Em 04/10/1991 a Prefeitura Municipal de Curitiba adquiriu por venda (cf. autorização dada pela Lei Municipal nº 2570 de 24 de setembro de 1991) uma fração de 362.999m<sup>2</sup>, e o restante da área (2.110.363m<sup>2</sup>) foi dada ao Banco do Brasil para o pagamento de dívidas da Agrinfol em 22 de abril de 1998. De 24 de fevereiro de 1999 o terreno foi vendido a Lorena Pasa e Melsi Sartor, que em julho deste ano averbaram mais 42,21 hectares à reserva legal da propriedade. Em 04 de fevereiro e

---

<sup>100</sup> Localização mais antiga conforme escrituras, porém com o decorrer do tempo o terreno passou a chamar-se Fazenda Pessegueirinho e a localidade 'Potreiro dos França'. Há nestas denominações de localidade uma questão indenitária da população do entorno, que em espaços descontínuos e muito próximos pode assumir-se como pertencente a uma ou outra comunidade, tornando imprecisa a definição dos contornos das localidades.

<sup>101</sup> O Instituto Brasileiro de Reforma Agrária é a instituição responsável pelo registro das terras acima descritas e foi criado através da Lei nº 4.504, de 30/11/64, e posteriormente incorporado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) por meio do Decreto-lei nº 1.110, de 09/07/70.

<sup>102</sup> A província estabelece como condicionante a extração para si de todos os pinheiros com diâmetro maior que 30 centímetros.

2004 venderam 1.064.849,87m<sup>2</sup> à Agropastoril Gaboardi Ltda. e o restante da área (ou seja 1.045.741,91m<sup>2</sup>) também foi vendido à mesma empresa em 30 de janeiro de 2006, e nesta averbação o termo de compromisso com o IBDF ainda consta como válido, O terreno da Universidade passou a constar como matrícula distinta (mat. 18.757). A doação em nome da UFSC de uma área de 242.000 está registrada na mesma matrícula, no dia 30 de outubro de 2007.

Conforme consta a transcrição 24.646 no ano de 1975 a Agrinfol comprometeu-se junto ao IBDF a executar um projeto de reflorestamento<sup>103</sup> com plantio de quarenta e sete mil, quatrocentas e quinze árvores (pinus e eucalipto) em uma fração da área com aproximadamente 19 hectares, e ficariam as áreas vinculadas ao IBDF pelo prazo mínimo de 25 anos a contar de 16/04/1975.

Além do explicado anteriormente, parte da área do terreno da UFSC foi adquirida em 1991 pela Prefeitura Municipal, por ordem do prefeito Ulysses Gaboardi Filho, conforme versa a Lei Municipal nº 2570 de 24 de setembro de 1991 para a construção de uma Unidade Militar no Município de Curitiba<sup>104</sup>. Em entrevistas com os moradores da área foram obtidos depoimentos que remontam a uma placa do Ministério da Defesa em frente ao terreno que hoje abriga a UFSC. Porém segundo consta na Lei municipal Nº 3345/99 a mesma área foi vendida ou permutada em 1999 por ordem da Prefeita Marilúcia Silva da Costa, sob a justificativa de destinação dos recursos recebidos (R\$ 43.075,00) ao pagamento de desapropriações de áreas, para ampliação do aeroporto municipal.

Os precedentes históricos da UFSC em Curitiba podem ter início em 2007, quando diversos setores sociais e entidades organizadas passaram a reivindicar sua criação. O argumento foi que a microrregião de Curitiba(SC) necessitava de um impulso para o desenvolvimento socioeconômico e a educação superior. Este argumento juntamente com o fato de o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de Curitiba(SC) ser um dos mais

---

<sup>103</sup> A história de projetos de reflorestamento da Agrinfol data de 1967, quando comprometia-se a plantar por ano o equivalente em área da exploração do ano anterior. Desde então constam nas três transcrições um total de 594383 árvores que deveriam ocupar 616,278 hectares, e também constata-se a averbação de 11,16 hectares de mata preservada que passou a compor a reserva legal da propriedade do Caçadorzinho em 1978.

<sup>104</sup> Veja nos anexos a transcrição da referida lei onde lê-se em seu artigo 3º: A escritura pública da área de terras adquirida, será lavrada diretamente em nome da União Federal.

baixos do estado, de 0,769, favoreceu a instalação desta unidade interiorizada da UFSC na região.

Segundo o texto presente no monumento de lançamento da pedra fundamental do campus este campus foi “uma conquista da comunidade organizada”, referência a mobilização da população durante a audiência pública, às várias propostas de doação de terrenos e à atuação do grupo autodenominando “Comissão Pró-campus” composto de representantes de várias entidades. Como registro desta participação popular citamos:

“Uma Comissão foi composta por 15 Voluntários, que ficou conhecida como “Comissão Pró Campus/UFSC”. Essa Comissão esteve em abril de 2007 para uma reunião com o Reitor Lúcio José Botelho. [...] A Audiência Pública foi um dos maiores eventos já realizados em Curitiba, com a participação aproximada de 900 Pessoas, [...] Foi nessa Audiência que o Reitor definiu que um dos Campus da Universidade seria instalado em Curitiba.” (ROTARY, s.d.)

E contraditoriamente o repórter institucional da UFSC relata uma outra dinâmica para a escolha da locação espacial do campus:

“Foi uma participação absolutamente admirável”, disse o reitor da UFSC, Lúcio Botelho, que coordenou o encontro. [...] Em seguida, **um grupo técnico** se deslocará até Curitiba para escolher o local onde o novo campus será instalado. E a fase posterior será a definição dos cursos a serem implantados na cidade. “Para isso, vamos discutir os arranjos produtivos locais e as vocações da região”, adianta o reitor da UFSC. (SCHMITZ, 2007)

Detalhes aparte, o terreno principal escolhido para o campus está afastado três quilômetros e meio do perímetro urbano inserido na localidade denominada Imbuia Direita (Potreiro dos França) cuja infraestrutura de transporte inicialmente era constituída por uma estrada de chão-batido, bastante perigosa principalmente durante as épocas chuvosas. Portanto não há demérito nenhum em questionar os motivos, possivelmente não historiados, que levaram a escolha deste local.

Atendendo ao Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Federal juntamente com a adesão do REUNI, no dia 18 de novembro de 2008, a criação dos três campi foi aprovada por unanimidade, e em 2009, a UFSC implantou 03 campi em diferentes regiões do Estado, são eles: Araranguá, Curitiba e Joinville.

‘Não podemos pensar só na expansão, mas também nas ações e na estrutura das instalações da sede’, diz a pró-reitora de ensino de graduação, professora Yara Muller, que cuida da parte acadêmica do processo, enquanto o vice-reitor, Carlos Alberto Justo da Silva, se ocupa das questões relativas às obras físicas. [...] Teremos mais docentes, mais áreas de uso comum, obras no campus e no bairro Itacorubi, onde fica o Centro de Ciências Agrárias. Estamos preparados para consolidar definitivamente a UFSC em 2012, passo a passo, conforme previsto no Reuni. [...] (Clovis, et. al., 2008)

Percebe-se pela entrevista da pró-reitora e pela sequencia dos acontecimentos que a UFSC priorizou as reformas e implantações na sede(Florianópolis) durante o ano de 2008, talvez por já possuir condições para as mudanças propostas lá. Mas alguns estranhos funcionamentos permanecem carentes de esclarecimento pois de se por um lado a pró-reitora anunciava um rigor quanto ao cumprimento da proposta, como pode ser observado na sequência do texto citado, por outro a implantação não cumpriu plenamente o pacto do REUNI:

‘A implantação do Reuni se estende até 2012 e vai seguir tudo o que foi definido em documento encaminhado ao Ministério da Educação, curso a curso, centro a centro’, diz a pró-reitora. Todos os passos vêm sendo dados considerando a entrada e saída de alunos, a necessidade de conter a evasão em alguns cursos e também o papel social que cabe à universidade (Clovis, et. al., 2008)

E no mesmo texto os jornalistas citam dentre os novos cursos REUNI com vestibular para 2008 o curso de Ciência e Tecnologia Agroalimentar, mas locado apenas em Florianópolis, uma clara distorção prática do pacto REUNI que contava com este curso sendo implantado tanto na sede quanto em Curitiba em 2009 (cf. UFSC, 2008).

As novas graduações foram ‘aprovados’ dentro do processo de expansão previsto no Programa de Apoio ‘a Planos’ de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), que deverá resultar na oferta de 5.594 vagas até o final de 2009, incluindo a sede, em Florianópolis, e os campi de Joinville, Araranguá e Curitiba, que realizarão seus vestibulares no primeiro semestre do ano que vem. Também haverá o aumento de vagas em outros 27 cursos da instituição a partir do próximo concurso[vestibular]. (Clovis, et. al., 2008)

Na prática, também não se cumpriu o pacto de instalação de Ciência e Tecnologia Agroalimentar, Licenciatura Indígena e Licenciatura em História, e acrescentou-se no campus uma grade curricular quase totalmente independente para curso de Medicina Veterinária. Mas, se por um lado é questionável o cumprimento do pacto pelos gestores da UFSC de 2008 a 2011, por outro sabemos que o acompanhamento e correção por parte do MEC também não se fez presente.

O fato é que analisando-se pragmaticamente apenas o curso de Ciências Rurais permaneceu da pactuação inicial e em termos de expansão do número de vagas os índices de candidato por vaga demonstram que a procura pelo ingresso em Medicina Veterinária é 561% superior à Ciência e tecnologia de alimentos, 44% maior que Licenciatura em história e 296% superior ao índice de licenciatura indígena<sup>105</sup> em Florianópolis, e sua taxa de ocupação nas vagas de vestibular é de 100%.

---

<sup>105</sup> Referente ao total das etnias do vestibular 2011. Após este ano o Curso não teve mais ingressos por vestibular.

Devido às características econômicas da região, a vocação do Planalto Catarinense para a agricultura, a agropecuária e a exploração de recursos florestais, definiu-se que o ‘Campus Curitibanos’ abrigaria o bacharelado em Ciências Rurais. (UEKUBO; ALMEIDA, 2013) Em informe publicitário produzido pela agência de comunicação da UFSC a identidade incutida ao campus fica clara: “Todo o campus é vocacionado, já que a microrregião tem grande potencial agropecuário e florestal, o que fez com as áreas de Ciências Rurais e Ciências da Vida fossem definidas como prioritárias.” (UFSC, 2011)

O Campus teve sua construção física iniciada em julho de 2009, e seu principal prédio está afastado três quilômetros e meio do perímetro urbano. A área total do terreno principal do campus mede vinte e quatro hectares e meio dos quais aproximadamente seis hectares encontram-se cobertos por um fragmento da “floresta de araucárias” em estado avançado de regeneração, mas já com um histórico de interferências humanas. O primeiro bloco de prédios encontra-se onde anteriormente situava-se a Fazenda do Pessegueirinho, nome que remete à localidade situada na micro-bacia do Córrego Pessegueirinho, o qual é afluente do Rio Marombas, que por sua vez está localizado na Bacia do Rio Canoas.

Devido ao Campus Curitibanos estar ainda em processo de construção, seus parâmetros demográficos e mesmo a formação de agrupamentos de interesses é muito dinâmico. A tabela a seguir demonstra a evolução demográfica dos diversos segmentos da comunidade universitária do campus:

Tabela 1: Evolução populacional do Campus Curitibanos por semestre agrupada por segmento da comunidade universitária interna.

<i>Número de pessoas</i>	<i>Professores Efetivos</i>	<i>Professores Substitutos</i>	<i>Técnicos-Admin.</i>	<i>Funcionários Terceirizados</i>	<i>Estudantes</i>
2º semestre de 2009	1	7	0	6	62
1º semestre de 2010	6	4	8	17	130
2º semestre de 2010	13	3	8	17	183
1º semestre de 2011	13	9	8	17	260
2º semestre de 2011	14	9	11	19	303
1º semestre de 2012	25	7	20	28	379
2º semestre de 2012	27	8	22	28	435
1º semestre de 2013	33	10	25	42	537
2º semestre de 2013	48	11	25	46	593

Atualmente o campus serve a quase seiscentos estudantes distribuídos dentre os cursos de Ciências Rurais, Agronomia, Engenharia Florestal e Medicina Veterinária. Mas quando da sua criação o Campus Curitibanos apresentava apenas o curso de Ciências Rurais, havia o planejamento de implantação de cinco opções de formação profissional nascidas deste núcleo comum e sem terminalidade própria, ou seja, não estando voltado para o mercado de trabalho (regido por órgão de classe), mas sim para o mundo do trabalho. Vejamos o que era

divulgado no site da UFSC em 29 de setembro de 2009, para compreender melhor a antiga proposta:

Agronomia, Engenharia Florestal, Engenharia Agrícola, Agroindústria e Licenciatura em Ciências Rurais serão **as habilitações** oferecidas aos acadêmicos do campus da Universidade Federal de Santa Catarina em Curitiba após os três anos do ciclo básico, no curso de Ciências Rurais. [...] O curso de Ciências Rurais é formado por dois ciclos distintos. No primeiro, com três anos de duração, adotou-se o modelo da formação continuada, de cunho acadêmico-científico. o segundo, de caráter profissionalizante, desenvolvido ao longo de dois anos, o graduado poderá, além do bacharelado em Ciências Rurais, buscar, dentro das opções oferecidas, os conhecimentos necessários à profissão que deseja seguir, seja de formação tecnológica, científica ou pedagógica. **O ingresso no ciclo profissionalizante se dá pelo critério do desempenho acadêmico durante a primeira fase[sic]. Entre as metas para o futuro também estão opções na pós-graduação, que constituem o terceiro ciclo do curso.** (SCHIMITZ, 2009, sem grifo no original)

Note-se a sucessão de enganos cometidos nesta notícia institucional: a primeira trata da impossibilidade jurídica e não conformação das profissões de agrônomo e engenheiro florestal como habilitação<sup>106</sup>. A inexistência de projetos pedagógicos para cada uma das cinco terminalidades(não habilitações) expostas gerou uma insegurança jurídica para a instituição com a promessa de cursos que nunca vieram a ser ofertados na região. O ingresso no ciclo profissionalizante leva em consideração o desempenho em todo o ciclo e não apenas na primeira fase. Mas para além dos enganos cometidos, o texto reflete o momento institucional de incertezas normativas, pois as Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares foram instituídos pelo MEC apenas em 2010(Portaria SESu/MEC No. 383, de 12 de abril de 2010). Neste momento, o corpo docente tinha como referencial as diretrizes do Processo de Bolonha, conforme narra Peixer, et. al:

O planejamento da UFSC quanto a sua expansão nesta região aconteceu com a criação de um curso no formato que segue a proposta dos Bacharelados Interdisciplinares, modelo este inspirado na proposta de criação da Universidade de Brasília em 1960(experiência interrompida com a Reforma Universitária de 1968) e no Processo de Bolonha (PEIXER, et. al. 2012, passim p.7,10)

O modelo pretendia ampliar a mobilidade acadêmica, possibilitar o adiamento da escolha da terminalidade profissional que passaria a ocorrer em meio às vivências no ambiente universitário, fornecer uma formação intermediária com possibilidade de egresso ao terceiro ano o que funcionaria como tática de redução da evasão tardia, e por fim possibilitar aos estudantes com maior desempenho acadêmico a continuidade de sua formação superior até sua especialização na pós-graduação. Para Peixer, et al. estas medidas:

---

<sup>106</sup> Este argumento esteve presente na exposição de motivos para a não continuidade do núcleo comum (que não teve ingressos nos vestibulares de 2013 e 2014).

configuram novas arquiteturas curriculares e administrativas que estão sendo propostas e induzidas pelas políticas públicas. A implementação das mesmas é um campo de disputas, onde fazem parte do processo lógicas diferenciadas e concepções sobre a universidade e seu papel, atuação do professor, culturas universitárias institucionalizadas, bem como concepções sobre a universidade como direito ou como espaço meritocrático. (PEIXER, et. al. 2012, p.12,13)

Os autores relacionam esta indução de mudanças acadêmicas e administrativas a um arquétipo de longa história com o entrelaçamento das políticas nacionais com diretrizes internacionais:

Vários estudos demonstram a vinculação de muitas políticas nacionais com diretrizes internacionais, como por exemplo, a Reforma Universitária de 1968, que implantou a estrutura departamentalizada de ensino realizada sob inspiração Norte Americana, e, na década de 90, as reformas e vetos orientadas pelas diretrizes do liberalismo delineadas pelo Banco Mundial. Ressalta-se também a própria concepção de universidade, em que se propõe a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, delineada pelo modelo Humboldtiano na Alemanha. Nesta mesma ótica, estão as proposições da Declaração de Bolonha (1999) que, como caracteriza[sic] Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 22), é uma reforma que objetivou “o ganho de competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a países e blocos econômicos.”, mas que traz entre seus princípios uma flexibilização do processo formativo na universidade, compreendida em ciclos de formação, cujos delineamentos se assemelham ao PDE, particularmente, ao REUNI. Nesse sentido, os reflexos que aqui [UFSC Curitibanos] sentimos, corresponde a um incentivo a novas metodologias de ensino, com formas de organização curricular e organização da universidade de maneira diferenciada, como, por exemplo, a mudança da estrutura departamental. (PEIXER, et. al. 2012, p.12)

Em 2010, após um processo de ‘levantamento de interesses’<sup>107</sup>, dos estudantes quanto ao prosseguimento nas terminações, a recém-empossada direção do campus determinou a limitação à oferta dos cursos profissionais de Agronomia e Engenharia Florestal, sendo que o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Rurais permaneceu como formação comum e titulação intermediária aos concluintes da sexta fase. As motivações de tal restrição curricular são de natureza econômica e técnica pois a manutenção de um montante amplo de disciplinas exigiria a contratação de muitos professores para a formação de poucos estudantes pulverizados em cinco terminações e também exigiria a formação de uma equipe técnica externa para a elaboração curricular já que à época o campus não contava com mais que treze docentes (sendo dois agrônomos, um médico veterinário e nenhum engenheiro florestal). Vejamos mais uma reportagem da agência de comunicação da UFSC (AGECOM) datada de 23 de setembro de 2010 que nos esclarece fatos sobre o momento da restrição às atuais duas terminações e a permanência da falsa compreensão de que as terminalidades profissionalizantes seriam habilitações:

---

<sup>107</sup> O processo foi conduzido de maneira a dissimular a intenção de restringir o número de opções de terminação.



[...]o Campus da UFSC em Curitibanos oferece 200 vagas no Vestibular 2011 [...] Como nos campi de Joinville e Araranguá, também em Curitibanos os alunos cumprem um ciclo básico para depois **optarem por uma habilitação**. Atualmente, os aprovados no primeiro vestibular estão na terceira fase. A partir da sétima fase, já com o bacharelado garantido, eles poderão **escolher entre as habilitações** em Engenharia Florestal e Agronomia, formando-se numa área específica das Ciências Agrárias. (SCHIMITZ, 2010, sem grifo no original)

A manchete desta da notícia citada divulgava a redução das 360 vagas anuais ofertadas no vestibular 2010 para 200 em 2011. Se por um enfoque econômico esta medida foi plenamente justificada, já que o curso não atingira a plena ocupação das vagas ofertadas nos primeiros dois vestibulares, do ponto da pluridisciplinaridade esta mudança representou a perda da oportunidade de formação de engenheiros agrícolas, gestores de agroindústrias, e licenciados em ciências rurais.

Voltando-se ao campo empírico, surpreende o número de reformas nos documentos dos currículos desenvolvidas em cada um dos Cursos de Curitibanos. Segundo as pesquisas documentais do autor, constata-se que desde 2009 até 2014 (cinco anos) os Projetos Pedagógicos de cada um dos cursos já passou por duas reformas o que corresponde a uma vida média de dois anos e meio por projeto pedagógico. Como os momentos de reforma em cada curso ocorreu em sincronia com os demais podemos distinguir dois momentos de reforma curricular, um no ano de 2010 (que culminou nas propostas aprovadas para 2011) e outro no ano de 2013 (que culminou nas propostas de 2014). Logo, investigou-se detalhadamente os argumentos utilizados em cada um destes eventos para justificar as propostas de mudanças curriculares pelos NDEs.

Já em 2013 uma comissão denominada “Comissão de Diagnóstico e Regulamentação de Cursos de Graduação (Ciências Rurais, Agronomia, Engenharia Florestal)” foi designada com o intuito de sistematizar uma proposta para a operacionalização da progressão dos formandos do Bacharelado de Ciências Rurais no ciclo profissionalizante, demanda gerada em grande parte pelos problemas enfrentados no ingresso do vestibular das primeiras turmas distintas, das consequências da desregulamentação do processo de colação de grau e simultânea permanência dos formandos em Ciências Rurais nas terminalidades profissionais, caminho majoritariamente escolhido pelos aluno das duas primeiras turmas de formandos. Temia-se a época pela não colação de grau dos ingressantes pelo vestibular 2013, que apesar de terem sido matriculados no currículo de 2011 não tinham seus nomes vinculados ao curso de Ciências Rurais. Sobre esta comissão consta no relatório apresentado ao Conselho de Campus:

Em 06 de março de 2013, foram designados pelo Diretor do Campus Curitiba os Professores Leocir J. Welter, Neusa Steiner, Alexandre Siminski, Lirio L. Dal Vesco, Jonatas T. Piva, Juliano G. N. Wendt e Sonia C. Hess, além dos Servidores Técnico-Administrativos Delson A. da Silva Jr. E Kauê Tortato para comporem a Comissão de Diagnóstico e Regulamentação de Cursos de Graduação (Ciências Rurais, Agronomia, Engenharia Florestal), conforme portaria 12/2013/GD/CBS. (HESS, Relatório Final da Comissão de Diagnóstico e Regulamentação de Cursos de Graduação. 2013, documento não publicado)

Na primeira reunião da comissão, realizada no dia 05 de abril de 2013, os coordenadores dos cursos de Engenharia Florestal e Agronomia, relataram um descontentamento difuso dentre os professores e coordenadores que haviam sido empossados em meados de 2012, com a estrutura do núcleo comum e relatavam lacunas e engessamentos causados por tal ligação entre cursos distintos, e reafirmando a intenção de manter-se ingresso em currículos separados conforme já havia sido adotado para o vestibular de 2013, mas segundo relatos de alguns professores (informantes) não pertencentes aos NDEs o descontentamento não foi unânime. Ficou decidido que cada representante de curso conduziria um diagnóstico sobre o grau de adequação da matriz curricular ao perfil de profissional projetado e demandado pela sociedade conforme regulamentações erigidas pelo conselho de classes (CREA) e Conselho Nacional de Educação(CNE). Fica claro no relatório do curso de Engenharia Florestal (documento não publicado) que também nesta data técnicos em assuntos educacionais “apresentariam suas análises referentes ao processo de atendimento discente e docente considerando a atual estrutura integrada.” Mas apesar da exposição das questões operacionais e jurídicas apontadas pelos técnicos, tais análises não foram acrescentadas no relatório final da comissão. A apresentação deste material foi realizada em reuniões agendadas para os dias 29/abril e 06/maio.

As conclusões dos diagnósticos apresentados pelos respectivos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE's) e Colegiados dos Cursos de Agronomia e Engenharia Florestal foram assim sintetizadas pela autora:

- a) A matriz curricular deve ser revista imediatamente, e alterada assim que o curso receber o ato de autorização do MEC (o que é legalmente possível), sob pena do comprometimento da qualidade de formação acadêmica dos estudantes;
- b) O ‘Projeto Político-Pedagógico (PPC) do curso’ [uma pequena redundância] precisa ser reavaliado no sentido de desvincular a obrigatoriedade do cumprimento do Curso de Ciências Rurais ‘(CRC)’ como requisito para ingresso no ciclo de conhecimentos profissionais essenciais e específicos (sétima a décima fase);
- c) O ingresso do vestibular deve ser mantido de forma separada, excluindo o vínculo com ‘CRC’, e o número de vagas ofertadas precisa ser rediscutido;
- d) A coordenação de curso e a direção do Campus devem buscar formas de amenizar as dificuldades [ressaltando-se no relato do diagnóstico da

Engenharia florestal as dificuldades de infraestrutura apresentadas, especialmente no que se refere aos laboratórios específicos de formação do Engenheiro Florestal]. (HESS, Relatório Final da Comissão de Diagnóstico e Regulamentação de Cursos de Graduação. 2013, documento não publicado)

Nota-se neste documento a cristalização do momento histórico em que os sujeitos/agentes de reforma curricular são substituídos. Observe-se que em 16 de abril sai de cena a Professora X após conquistar sua remoção e com ela perdem-se as memórias da estruturação do primeiro currículo. Veja no trecho contínuo extraído do relatório final da comissão:

“Foi ainda relatado pela Profa. X [em 16 de abril] que o curso de Agronomia está na fase de autorização pelo MEC e que seus alunos deverão realizar a prova do ENADE no corrente ano. [...] Foram sugeridos os nomes dos professores Y, W e Z para realizarem [após a reunião de 16 de abril] o diagnóstico específico da atual matriz curricular do Curso de Agronomia.”(HESS, 2013, documento não publicado, os nomes dos agentes da reforma foi preservado pelo uso dos pseudônimos X, Y, W, Z).

Com tal constatação não visamos induzir os leitores a uma deslegitimação de um processo democraticamente construído, apenas descrevemos um momento histórico em que a troca dos sujeitos diagnosticadores pode ser fator determinante no processo do diagnóstico, visto que não há “neutralidade segura” em processos sociais complexos, e por mais eufêmico e científico que o termo diagnóstico aparente toda releitura traz em seu bojo a crítica aos originais.

Ainda considerando-se a observação participante realizada pelo autor, relata-se como informante que, os representantes do curso de Ciências Rurais comunicaram que sem definições precisas por parte da Pró-reitoria de Graduação, para as perguntas abaixo citadas, não haveria possibilidade de diagnóstico satisfatório ao embasamento da decisão sobre a reforma curricular do curso e o retorno de sua oferta no vestibular 2014. Tal questionamento foi assim relatado ao Conselho de Campus:

Com base em tais posicionamentos[de Agronomia e Engenharia Florestal], o NDE do Curso de Ciências Rurais apresenta as seguintes demandas à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD):

- 1) Posicionamento claro sobre: Devemos manter ou não Ciências Rurais como curso de graduação?
- 2) O MEC ainda não regulamentou os “Bacharelados Interdisciplinares (BIs). Como fica, então, o reconhecimento de um curso desta natureza? (HESS, Relatório Final da Comissão de Diagnóstico e Regulamentação de Cursos de Graduação. 2013, documento não publicado)

As respostas às perguntas vieram prontamente: a Pró-reitoria, por intermédio da direção acadêmica, delegou a decisão aos membros do colegiado do curso, comprometendo-se

vagamente em fornecer a estrutura necessária a sua continuidade caso esta fosse a escolha da maioria dos docentes do campus e em julho de 2013 (de 14 a 16) os consultores do INEP estiveram em Vitoria de Avaliação de Reconhecimento do Curso de Ciências Rurais. Já a conclusão pelo encaminhamento urgente pela PROGRAD quanto à regulamentação da forma de ingresso dos formandos de Ciências Rurais nas fases terminais continua não atendida, até onde se sabe.

Com isso, o processo de reforma curricular de 2013 foi desencadeado no NDE de cada curso, a exceção de Ciências Rurais ao qual restou esperar, pois não havia uma certeza sobre sua continuidade e uma definição quanto as mudanças em construção nas disciplinas dos cursos coirmãos, e em agosto decidiu-se pela não oferta de vagas no vestibular de 2014 para o curso de Ciências Rurais. É incerto o futuro deste Bacharelado Interdisciplinar dentre a extinção gradual ou reativação em 2015, mas o declínio no número de estudantes é inevitável tendo em vista os processos de transferência, conclusão e evasão.

Mas, apesar da falta de um registro documental, como observador/participante não se pode deixar de mencionar que a “perda do possibilidade da colação do grau”<sup>108</sup> de Bacharel em Ciências Rurais ao final da sexta fase, pouco incomodou a mentalidade reformista. Em reuniões a pergunta recorrente em torno da legitimidade do curso de ciências rurais era: qual o perfil **profissional** do curso? Por que formar egressos sem um registro no CREA? Com isso adentra-se em uma questão concernente as expectativas sócio-políticas sobre as funções e objetivos da universidade. De um lado o Ministério da Educação propõe-se a formação de um “novo modelo” de cidadão com formação abrangente em uma grande área do conhecimento sob a expectativa (salvacionista) do aumento dos índices de escolarização, redução dos custos da evasão e promoção da ascensão social por meio dos títulos de ensino superior conferidos. De outro os Conselhos de Classe que até onde se sabe não legitimam a formação do Bacharel Interdisciplinar como digna de credenciamento, e na mesma linha o *habitus* pragmático de alguns professores que em sua consciência profissional tendem a residualizar<sup>109</sup> o cidadão, o

---

<sup>108</sup> Expressão eufêmica para tratar da extinção ainda não oficializada de um curso de BI que justificou a criação do campus.

<sup>109</sup> Menciona-se o rebaixamento do valor atribuído aos BIs, que em momentos da discussão eram tratados sob o rótulo pejorativo de “meio engenheiro, meio agrônomo” que não vai poder entrar no mercado de trabalho e poderá ocasionar o rebaixamento do conceito no ENADE. Mas se ao contrário considerassem a autonomia didática e a flexibilidade curricular como um aspecto viabilizador de um núcleo comum mínimo - não seria esta alternativa de investimento do tempo de reforma curricular melhor investido, ainda mais considerando-se que os poucos que concluem a sexta fase e por ali encerram, poderão em seguida prestar concursos de nível superior (justificativa econômica), exames seletivos para a pós-graduação (justificativa científica), ou mesmo retornar à

Bacharel Interdisciplinar com formação pluralista e humanista, e também o egresso - fruto de seu trabalho docente; para em detrimento disso tudo legitimar uma formação superior profissionalizante na tradição de sua própria formação. E o que falar dos egressos de Ciências Rurais ou de outros BIs? Estarão eles exercendo um cargo público de ensino superior conquistados com sua formação e titulação generalista? Haverá algum deles feito seleção para uma pós-graduação? Estas são perspectivas para novos e interessantes estudos de maior espectro em universidades que adotaram os Bacharelados Interdisciplinares (UniABC, UFBA, ...)

Ainda em 2013, o cisma do corpo docente em departamentos veio em meio à necessidade manifestada pelo corpo docente e dos Servidores técnico-administrativo (STAES) de aprimoramento da incorporação institucional do campus na estrutura organizacional (deliberativa administrativa/acadêmica) da universidade. Neste ponto a mudança de gestão na reitoria trouxe consigo uma mudança na direção no campus, e a nova direção conduziu democraticamente a formação de uma comissão com a presença de dois STAES e número variável de docentes (variando entre os três coordenadores de cursos profissionais no início e chegando a oito docentes, pois alguns suplentes participaram ativamente das reuniões). Os titulares docentes inicialmente recrutaram seus pares realizando reuniões para o agrupamento por critérios de área de atuação (e afinidade), o que acabou aglutinando os seguintes grupos de interesse: Ciência animais, Ciências florestais, Agronomia e Ciências naturais e sociais (grupo este constituído por oito professores de disciplinas básicas das primeiras fases que possuem grande quantidade de alunos retidos/reprovados e que atuam em áreas que por sua generalidade poderiam ser incorporadas em qualquer uma das propostas).

Com a visita do chefe de gabinete da reitoria propondo a incorporação ao estatuto dos campi fora da sede na condição de centros e anunciando a disponibilização de duas funções gratificadas para os futuros chefes de departamento, estabeleceu-se um impasse e gerou-se a necessidade de redução no número de departamentos. Após duas a quatro rodadas de negociação nas quais o pequeno mais coeso grupo das Ciências Naturais e Sociais não foi acolhido por nenhum dos demais, e com a fusão dos grupos de ciências animais e de florestais

para a constituição do pré-departamento de Ciências Biológicas e Veterinárias<sup>110</sup>, o grupo de ciências naturais e sociais permaneceu isolado, mas com número de membros inferior ao mínimo regimental para constituir um departamento, seus membros deliberaram por constituir-se como coordenadoria especial, até que tal grupo atingisse número suficiente. Durante a 14ª Reunião do Conselho do Campus, em 12 de julho de 2013 em meio a formação dos agrupamentos a direção propôs em discussão e deliberação a apreciação da proposta de incorporação do campus como centro, a proposta de um nome para tal centro, e a definição de quantos departamentos dever-se-ia pleitear junto à reitoria. A proposta de incorporação do Campus de Curitibanos sob a denominação de Centro de Ciências Rurais, e sua composição inicial por três departamentos foi aprovada por maioria, mas não por unanimidade. Destas negociações culminou na proposta atual, já aprovada no conselho de campus, mas ainda não homologada no Conselho Universitário<sup>111</sup>. Tal proposta reafirma a fragmentação das áreas de conhecimento na produção do campus, aumenta a divisão do trabalho dentre os TAES, solidifica o processo de regressão da proposta de Bacharelado de Ciências Rurais (ainda não extinto, mas sem ingressos por vestibular em 2013 e 2014), e pode ser considerada uma derrota nas disputas travadas no campo do conhecimento-poder, quando o grupo interdisciplinar minoritário perdeu esta disputa pelo estabelecimento de estruturas científicas e institucionais mais interconectadas.

A estrutura departamental do Campus é um reflexo da organização didático-administrativa da UFSC como um todo que apresenta-se dividida em 11 centros separados por áreas do conhecimento e em cada centro dividem-se também os docentes dentre departamentos numa formatação construída no fim da década de 60. Com isso também as normas de gestão ambiental nas universidades são fragmentárias e pelo *habitus* administrativo unicampus são criadas com efetividade restrita à estrutura física e administrativa de Florianópolis, tornando-se muitas vezes inadequadas à realidade *multicampi*.

---

<sup>110</sup> Note-se a estratégica mudança de nome, e a recorrente (aout)segregação das ciências biológicas em relação às demais ciências naturais como também ocorreu no centro de ciências biológicas que fica separado do centro de ciências física e matemáticas.

<sup>111</sup> Devido a outra disputa de poder, desta vez envolvendo o embate entre os diretores dos campi e os STAEs que supostamente teriam boicotado por duas vezes as sessões especiais do conselho universitário por defenderem uma proposta alternativa que tanto aumentasse a participação dos setores não docentes no conselho (STAEs, Comunidade e Estudantes partindo dos 20% atuais para os 30% possíveis em lei), quanto pela instituição de uma comissão estatuinte para discutir entre outras mudanças incorporação dos campus não como centros, mais como unidades de ensino na figura inexistente de campus, respeitando suas especificidades. Até o encerramento deste trabalho esta disputa não havia encerrado.

Em 08 de junho de 2010, a Câmara de Ensino e Graduação da UFSC aprova a criação do curso de graduação em Medicina Veterinária para o ‘Campus Curitibanos’. A sugestão do curso foi obtida pela manifestação popular realizada através de uma pesquisa de opinião junto à sociedade local. E em 14 de setembro de 2011 foram aprovadas as criações dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal para o ‘Campus Curitibanos’, como segundo ciclo de formação profissional continuada para os alunos formados no curso de Ciências Rurais.

#### 4.2 AMBIENTALIZAÇÃO DA UFSC.

Esta narrativa histórica e descrição do cenário da Ambientalização (*sensu* Movimentação) da UFSC poderia muito bem receber em seu intertítulo o epíteto “Ambientalização da UFSC: Sobre a arte de construir catedrais em babel.” Este arquétipo, essa analogia irreverente traz no cerne duas características de processos: a) os efeitos da diversidade disciplinar e paradigmática dos sujeitos e grupos a quem lhes são delegadas as funções, efeitos que revelam marcas de estilo e formas de poder nas construções sociais e discursivas; b) as contingências do processo das construções institucionais e políticas, As ações e políticas de ambientalização são (re)produzidas por sobreposições e superação de iniciativas anteriores, edificadas com forças reprodutivas, criativas, impositivas e resistivas as quais alternada ou simultaneamente geram demandas e exigências em momentos eventuais. Como respostas a oportunidades e exigências são impostas ou socialmente construídas e desenvolvidas, mas com o passar do tempo estas estruturas e políticas sofrem com ações conservadoras e a depleção em inércias e indiferenças e definham, até seu posterior ressurgimento ou superação.

##### 4.2.1 Políticas Ambientais Institucionais.

Destaca-se o registro de 1990, ano em que esta instituição, conjuntamente com o IBAMA, organizou o IV Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente, que abordou a temática ‘A articulação entre a universidade e as organizações da sociedade civil, em face a problemática ambiental e o surgimento de novas formas de organização’ e teve como tema central “Universidade e Sociedade face à Política Ambiental Brasileira”. Este Seminário foi tratado na seção 3.1.2.1 História da Educação Ambiental.

Dentre as instituições públicas brasileiras, as universidades, em virtude de sua natureza, de centros de criação, formação, transmissão e difusão da cultura, humanística, científica e tecnológica, são as que **detêm uma grande responsabilidade** na promoção do desenvolvimento sustentável em nosso país.(CGPLS/UFSC, 2013, p.3 sem grifo no original)

Na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, a preocupação com sua gestão ambiental está expressa nos documentos oficiais da universidade, por exemplo, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) possui várias menções a temas socioambientais distribuídos especialmente no Perfil Institucional (Sessão 1.2 onde consta a declaração de valores da universidade) e no Plano Pedagógico Institucional, especialmente nas subseções ‘2.4 Políticas’ (em objetivos de Ensino, Extensão e Gestão) e na “2.5. Responsabilidade ética e social” (PDI 2010 a 2014).

Porém nas formalizações de políticas ambientais não se constata uma gestão ambiental integrada, orgânica, composta de instrumentos articulados, outrossim, o que se observa são planos, projetos e ações que isoladamente planejados e executados, compõem uma coleção de normas e (boas) práticas de gestão ambiental. Dentre as práticas que analisamos neste estudo temos: o Plano de Logística Sustentável(PLS), a adesão à Agenda Ambiental na Administração pública (A3P), e Planos diretores (ocupação e uso dos espaços físicos).

Racionalidade Formal: Plano de Logística Sustentável.

A Instrução Normativa nº 10, de 12 de novembro de 2012, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), demandou às instituições da Administração Pública Federal que se elaborassem Planos de Gestão de Logística Sustentável (PLS).(CGPLS/UFSC, 2013 p.9) Por força desta lei uma comissão foi instituída pela Portaria nº 140/2013/GR, de 23 de janeiro de 2013, determinada a alcançar os seguintes objetivos:

1.1.1. Objetivo Geral Elaborar o Plano de Logística Sustentável para a UFSC, visando ao uso racional de recursos, à proteção ambiental e à promoção da qualidade de vida.

1.1.2. Objetivos Específicos

- Estudar os temas propostos pela Instrução Normativa nº 10/2012/MPOG, por meio de consultas aos setores pertinentes para desenvolvimento local de ações, monitoramento, avaliação e a realimentação do PLS;
- Realizar diagnóstico preliminar do estado real de sustentabilidade da UFSC;
- Construir uma matriz de ações que norteiem a implantação do PLS no campus da UFSC em Florianópolis. (CGPLS/UFSC, 2013)

Conforme observou-se na página da pró-reitoria de planejamento, o documento foi terminado dentro do prazo legal. Entretanto a completude do trabalho foi afetada pela geografia multicampi da instituição.

Os limites territoriais do relatório ficaram restritos ao campus universitário Reitor João David Ferreira Lima, situado no bairro Trindade, na cidade de Florianópolis (UFSC/Florianópolis-Trindade), haja vista os inventários serem majoritariamente limitados a ele. A delimitação geofísica se deu em virtude de que os demais campi **encontrarem-se em fase de estruturação e/ou implementação, não possuindo**



**ainda estruturas próprias em todas as áreas do âmbito administrativo, em particular naqueles pertinentes à logística.**(CGPLS/UFSC, 2013, p.7, sem grifo no original)

Desta maneira estão expostos os motivos que levam a política de Logística Sustentável da UFSC concentrarem-se na sede. Mas os motivos de tal limitação é em parte questionável, pois sendo a construção de espaços físicos incumbência centralizada na sede (PROPLAN) e sendo a indústria da construção é fornecedor direto da UFSC, o acesso aos dados dos departamentos relacionados às obras dos campi não dependeria significativamente de informações fora da sede. Constata-se também a participação de ex-servidores do campus na referida comissão. Mas faça-se a justa consideração aos esforços da atual gestão quanto à inclusão normativa e consultiva dos campi fora de sede dentro das políticas institucionais – por meio de citações em portarias e resoluções normativas e a adoção de um sistema informático de consultas públicas com divulgação intercampi. Outro aspecto positivo é a dedicação da arquiteta **Camila Poeta** Mangrich à elaboração do Plano de Ocupação do Solo do Campus Curitibanos em assistência à comissão instituída para este fim.

Outra lacuna, desta vez de natureza temática, está relacionada à incorporação da sustentabilidade nas atividades fins da instituição(ensino, pesquisa e extensão), observe a ausência deste aspecto dentre as temáticas abordadas no documento:

Adotaram-se como temas norteadores para os debates aqueles contidos no art. 8º da Instrução Normativa nº 10 (material de consumo; energia elétrica; água e esgoto; coleta seletiva; qualidade de vida no ambiente de trabalho; compras e contratações sustentáveis; deslocamento de pessoal), reagrupados segundo a experiência registrada na instituição e pelos membros da comissão, da seguinte forma:

- ? Tema 1: Resíduos sólidos;
- ? Tema 2: Compras e contratações sustentáveis;
- ? Tema 3: Qualidade de vida no ambiente de trabalho;
- ? Tema 4: Energia;
- ? Tema 5: Água e esgoto;
- ? Tema 6: Deslocamento de pessoal com foco na redução de gastos e emissões.(CGPLS/UFSC, 2013, p.6)

Entretanto, tendo em vista a origem normativa em um órgão gestor não relacionado à educação, torna-se compreensível a exclusão do comprometimento das atividades fins do ensino, pesquisa e extensão e sua subordinação aos parâmetros administrativos. Desta forma, desde o fato gerador da institucionalização da comissão, ou seja a resolução normativa 10/2013, observa-se que as mudanças na cultura institucional são tratadas em termos de capacitação: “Art. 10. As iniciativas de capacitação afetas ao tema sustentabilidade deverão ser incluídas no Plano Anual de Capacitação das unidades integrantes da administração pública federal direta, das autarquias [...]”. Esta abordagem generalizada a qualquer órgão da administração pública poderia ter sido adequada à UFSC como instituição de ensino, no

entanto a Comissão Gestora expõe algumas razões de suas possíveis lacunas na própria amplitude do tema:

Os desafios e limitações afrontadas[sic] durante a concepção do trabalho, foram decorrentes da abrangência dos temas a serem abordados, contidos na Instrução Normativa nº 10/2012/MPOG, da fragilidade dos inventários e diagnósticos do quadro geral da Instituição e da exiguidade no tempo disponível.(CGPLS/UFSC, 2013, p.4)

Prosseguindo-se na análise do relatório do Plano de Logística Sustentável, observe a tônica axiológica do documento:

Para promover a transição da fase de retórica para a de **adoção de ações de boas práticas sustentáveis**, concentraram-se esforços em conceber um instrumento de gestão, norteador tanto pelos princípios da sustentabilidade quanto com os da lisura e transparência, que constitua uma política institucional permanente.(CGPLS/UFSC, 2013, 2013, p.2)

É notória a intenção em manter-se uma política institucional permanente para a área. Mas, apesar da importância da transição de fase para uma práxis comprometida com a construção de sociedades socioambientalmente sustentáveis, o tom pragmático conferido pelo uso – desacompanhado de discussão e aprofundamento teórico residualizados sob a alcunha de retórica – da expressão “adoção de ações de boas práticas sustentáveis” deixa espaço para a crença que a adoção de normas de comportamento em um formato de manual de boas práticas seriam suficientes para políticas institucionais duradouras.

Evidenciou-se a carência de uma análise apurada sobre o comprometimento das atividades educativas (fins) com as questões socioambientais. Este aspecto também pode ter sido enviesado pelo texto da instrução normativa nº 10/2012/MPOG que deu origem e demanda à criação do Plano de Logística Sustentável, pois a educação ambiental está presente em apenas uma passagem dessa normativa, a citar: “Art. 5º Os PLS deverão conter, no mínimo: [...] IV – ações de divulgação, conscientização e capacitação.”(BRASIL, 2012). A presença das palavras conscientização e capacitação favorece uma abordagem moralista e instrumental das atividades educativas. E dados os motivos e restrições apontados pela comissão, é possível compreender como a equipe técnica não promoveu algumas adaptações essenciais a uma Instituição de Ensino ao tratar a sustentabilidade na “destinação do produto final” (educação) da Instituição.

#### Racionalidade Instrumental: Setores de gestão

Existe na UFSC um conjunto diverso de comissões e programas com atribuições ambientais, criados em diferentes momentos históricos e sob a influência de demandas temáticas e espectros de atuação mais generalizados e abrangentes ou mais restritos e

setoriais. Poder-se-ia tecer críticas à organização institucional fragmentária dos setores gestores da política ambiental da UFSC, porém a responsabilidade da ação crítica nos leva a ponderar que na instituição em estudo as questões ambientais possuem uma permeabilidade e difusão digna da complexidade temática. Dentre os setores presentes na estrutura administrativa (dados do Sistema de Controle de Processos Administrativos – SPA e de portarias do Gabinete da Reitoria), pode-se observar que vinculados à Administração Central existe um Projeto Acadêmico (A Sala Verde vinculada à PROEX) e pelo menos seis subunidades administrativas com fins ambientais:

1) Comitê para Uso Racional de Recursos (CURR/PROPLAN, com 5 subcomitês e um grupo de trabalho em georreferenciamento, todos vinculados à Proreitoria de Planejamento e Orçamento);

2) Coordenadoria de Gestão Ambiental (CGA/GR, vinculada ao Gabinete da Reitoria);

3) Comissão Gestora do Plano de Logística Sustentável (CGPLS não vinculada a nenhuma pró-reitoria, apesar da presidência ser exercida por uma STAE da PROPLAN a participação dos membros condicionada por convocação);

4) Coordenadoria de Desenvolvimento Econômico, Tecnológico e Sustentável (Vinculada à Proreitoria de Extensão - PROEX);

5) Comitês Vinculados à Pro-reitoria de Pesquisa (PROPEQ): Comissão Interna de Biossegurança(CIBIO); Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA); Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) (Vinculados à Pro-reitoria de Pesquisa);

6) Coordenação de Manutenção de Áreas Verdes (vinculada à Prefeitura Universitária que é subordinada da Pró-reitoria de Administração - PU/PROAD).

Distribuídos em quatro das sete pró-reitorias da instituição, além do gabinete da reitoria, os setores administrativos com possíveis fins ambientais apresentam entre si uma articulação desigual e incipiente. Uma análise detalhada das atribuições de cada setor poderia fornecer pistas sobre prováveis sobreposições e articulações possíveis entre setores.

Nome	Unidade Administrativa ou Pró-reitoria Vinculada	Fonte (Atos de Criação ou Local onde é mencionado)
Programa Institucional do Meio Ambiente (PIMA/UFSC)	PRPG*	Criação 654/PRPG/93, 16/04/1993 Aprovação
		Port. de do

			Regimento do PIMA "Portaria n.º 544/PRPG/97. Criação Port N.º 0683/GR/98, de 15/12/1998 PORTARIA N.º 0418/GR/2001 Regimento da PROAD
Comissão Permanente de Planejamento Físico ? (CPPF/UFSC)			
Escritório Técnico-Administrativo (ETUSC)	PROAD		
Coordenação de Manutenção de Áreas Verdes	PU/PROAD		
Coordenadoria de Desenvolvimento Econômico, Tecnológico e Sustentável (CDETS)	PROEX		
Comitê para Uso Racional de Recursos (CCUR/PROPLAN)	PROPLAN		
<a href="http://curr.seplan.ufsc.br">http://curr.seplan.ufsc.br</a>			
Gestão Ambiental (Departamento de Planejamento e Gestão da Informação)	PROPLAN?		
Comitê Gestor do Plano de Logística Sustentável (CGPLS)	PROPLAN?		
<a href="http://pls.ufsc.br">http://pls.ufsc.br</a>			
Unidade De Conservação Ambiental Desterro (UCAD)	CCB (Direção)?		
Coordenadoria de Gestão Ambiental (CGA/GR)	GCA/GR		Criação: Portaria n.º 0626/GR/1996; Regulamentação Resolução n.º 06/CUn/98 (Regimento da Reitoria)
<a href="http://www.cga.ufsc.br">www.cga.ufsc.br</a>			
Coordenadoria de Planejamento de Recursos e Ocupação Física (CPROF/DPAE/PROPLAN)	PROAD		
Comissão Interna de Biossegurança (CIBIO/PROPESQ)	PROPESQ		
<a href="http://cibio.ufsc.br">http://cibio.ufsc.br</a>			
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH/PROPESQ)	PROPESQ		
<a href="http://cep.ufsc.br">http://cep.ufsc.br</a>			
Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA/PROPESQ)	PROPESQ		
<a href="http://ceua.ufsc.br">http://ceua.ufsc.br</a>			
Assessoria de Pareceres Ambientais (APA/DPAE/PROPLAN)	PROPLAN		Criação Port. 139/GR/2011, de 10/02/2011. Extinção Port. 1495/2012/GR, de 24/09/2012

Resta ainda um parêntese é oportuno ao tratar destes setores/programas institucionais. Nas pesquisas documentais sobre os principais e mais abrangentes setores/programas institucionais evidenciou-se a latência ou desativação do Programa Institucional do Meio

Ambiente<sup>112</sup> (sem menções ou atividades nos sistemas de gestão desde 1999), e da Coordenadoria de Gestão Ambiental<sup>113</sup> (página da internet desatualizada desde 2006; sem menções ou atividades nos sistemas de gestão de processos desde 2007). Mas cabe ponderar que a não utilização dos sistemas oficiais de tramitação de processos não significa a inatividade completa do setor, e devido à manutenção das atividades de coleta de resíduos químicos e biológicos no campus trindade constata-se que ao menos a CGA permanece atuante e atividades operacionais.

#### Racionalidade Material: Plano diretor, Espaços Físicos Verdes e Territórios.

O campus UFSC/Florianópolis-Trindade ocupa uma área superior a um milhão de metros quadrados, com cerca de 340.663,21 m<sup>2</sup> de área construída (UFSC, 2013), com uma comunidade universitária de aproximadamente 49.574 pessoas (Censo 2011; CGPLS - UFSC, 2013, p.7)

Já a partir de 2005 ocorreram avanços nas políticas ambientais da instituição com a abordagem do planejamento territorial originário das discussões do plano diretor. Porém, o projeto trata apenas da área de terras do Campus João David Ferreira Lima fato explicado pela equipe da CPPF que no plano diretor da sede explica: “inicialmente, pensou-se em trabalhar os diversos Campi da UFSC, mas a falta de estrutura e apoio financeiro desestimularam a Comissão, priorizando o Campus Trindade e postergando as intervenções em outras áreas, consideradas menos graves.” (CPPF/UFSC, 2005, p.4)

O planejamento urbano no Brasil passa por um processo de inflexão [mudando] de um planejamento tecnocrático, baseado em premissas que ensejavam ser científicas, para um planejamento menos hierarquizado em relação aos atores que o produzem; um planejamento mais participativo que oportuniza um papel mais decisivo daqueles que melhor conhecem o chamado espaço vivido: a população. (PEREIRA, s.d.).

Com esta nova visão

---

<sup>112</sup> “mecanismo estratégico de integração, coordenação e fomento do desenvolvimento das ciências ambientais, objetivando abrir à comunidade universitária um espaço complementar de criação de sinergia a nível de atividades de ensino, pesquisa, extensão, documentação, editoração e ‘networking’.” (UFSC, 1993)

<sup>113</sup> Que segundo o Art. 16º da Resolução nº 06/CUn/98 possui como competências:

“I - desenvolver a gestão ambiental na Universidade, visando à melhoria da qualidade de vida da comunidade universitária;  
 II - consolidar o comprometimento da Universidade com a questão ambiental;  
 III - assegurar a proteção, a preservação, a melhoria e a recuperação dos recursos ambientais e ecossistemas sob a responsabilidade da Universidade;  
 IV - executar outras atividades inerentes à área ou que venham a ser delegadas pelo Reitor.”

entram em pauta as considerações [da comunidade local, universitária ou não] imprescindíveis às diferentes culturas, relações sociais, as múltiplas referências e experiências tradicionais e vocações locais, em contraposição ao modelo de desenvolvimento econômico e tecnológico como controle, resposta e saída aos impasses ambientais. (JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009, 66)

O urbanismo é a forma de possessão do ambiente natural e humano pelo capitalismo, que ao desenvolver-se em sua lógica de dominação absoluta, refaz a totalidade do espaço como seu próprio cenário. [Nota-se a] onipresença da separação que invade tudo com muros e cercas e estradas. (DEBORD, 1973)

Destacam-se dentre as medidas de gestão ambiental nesta instituição a coleta e destinação dos resíduos de laboratório, a redução no consumo de insumos através do programa “UFSC sem papel” e a tutela que exerce sobre áreas de preservação (Unidade de Conservação Desterro, Parque do Manguezal do Itacorubí). Até novembro de 2013 constata-se a ausência de uma menção explícita à gestão das áreas florestadas sob a tutela da instituição, nem mesmo dentre os projetos e programas elencados na página da Coordenadoria de Gestão Ambiental (CGA<sup>114</sup>). Em uma Proposta de resolução para as diretrizes do Plano Diretor da UFSC a tutela das florestas sob responsabilidade da UFSC é tratada de maneira implícita como uma questão de ‘estabelecimento de reservas legais’ e manutenção de ‘áreas verdes para o convívio social’ (UFSC, 2010, documento não publicado).

#### 4.3 AMBIENTALIZAÇÃO DO CAMPUS DA UFSC EM CURITIBANOS(SC)

##### **4.3.1 Política, Gestão Ambiental e Processos de Criação dos Espaços Educadores do Campus da UFSC em Curitiba(SC).**

Segundo Sorrentino, Nascimento e Portugal (2011, p.23) no processo de ambientalização da Universidade, o foco na gestão ocorre pela oportunidade de se dar o testemunho daquilo que se propõe para a sociedade. O seu efeito demonstrativo e pedagógico para os estudantes e para a sociedade.

Como fruto do processo de interiorização, o campus recebeu pronto e expressivo apoio popular, porém apenas em 2013 iniciou o processo de planejamento ambiental (sem a participação da comunidade do entorno), e durante o interstício de 2009 a 2013 sujeitando a comunidade do entorno a vulnerabilidades socioambientais. Através de análises nos sistemas internos de controle de processos, e nos sistemas de transparência da FATMA e IBAMA não

---

<sup>114</sup> Observe-se que a página da Coordenadoria está sem atualizações desde 2006.

foram encontrados instrumentos de licenciamento ambiental para o Campus, acredita-se que tanto o licenciamento, quanto o estudo e impacto de vizinhança (pela alteração do plano de diretor municipal que passou a incluir o campus como região urbana) são instrumentos necessários à legitimação e controle social, pois, permitem aos órgão, entidade e cidadão participarem e tomarem esclarecimento sobre as deliberações da instalações de grandes obras. Questionando-se sobre a necessidade de licenciamento, os responsáveis pela gestão ambiental afirmaram que as resoluções do CONSEMA<sup>115</sup> não determinam a necessidade de realização de estudos ambientais para IES e informaram que que já haviam demandado à direção do campus a elaboração de um inventário de resíduos dos laboratórios para verificar se haveria a necessidade de licenciamento para algum laboratório específico. Mas não podemos deixar de lembrar do incidente no campus Leste da USP (construído sob solo contaminado) e das dezenas de licenças concedidas a campus universitários paulistas, paranaenses(ex: São Cristóvão), e brasilienses (ex: Planaltina), sem esquecer a FURB em Blumenau e até a UFSC em Joinville.

Por outro lado, destaca-se um aspecto positivo da gestão ambiental do campus de Curitiba: a colegialidade das decisões, pois faz parte do modo operante da gestão a formação de comissões que vem oportunizando a participação de três (TAEs, Professores e Estudantes) dos quatro segmentos da comunidade universitária. Fazem parte do conjunto de comissões: 1) Grupo de Trabalho sobre o Uso dos Espaços Físicos e Equipamentos criado em 2011 tinha a incumbência de dividir e dar destinação a equipamentos e espaços internos do campus; 2) CISSP - Comissão Interna de Saúde do Servidor Público criada em 2012 tem como função tratar de questões relativas a segurança no ambiente de trabalho; 3) Comissão de Uso e Ocupação do Solo, criada em 2013 possui como membro externo a Engenheira Camila Poeta do DEPAE de Florianópolis.

E como o mundo do trabalho também vem sofrendo mudanças, em parte geradas pela “gestão matricial, a horizontalização dos organogramas, [nota-se] a desconcentração do poder de planejar e de decidir e a construção de espaços coletivos com capacidade de análise e reflexão possibilitam a constituição e o fortalecimento de sujeitos e da democracia, no sentido da alteração dos esquemas de dominação” (CAMPOS, 2000 *apud* LIMA V.V., 2005, p. 370)

Porém nota-se que os espaços institucionais de decisões sobre gestão ambiental e uso e ocupação do solo foram criados contingentemente, atuando em instancias com competências

---

<sup>115</sup> Citando especificamente a CONSEMA 13 de 21/12/2012.

difusas, e em alguns aspectos sobrepostas e descontínuas. Este processo é foco de disputas e conflitos velados entre os membros da comunidade universitária do campus Curitibanos.

O autor constata em suas observações e vivências de campo que há contribuições dos funcionários terceirizados, bolsistas e técnicos agrícolas para a correta destinação dos resíduos sólidos orgânicos que são destinados à compostagem e aos recicláveis que em 2013 somaram mais de 1.300 quilos destinados a empresas de reciclagem pelos funcionários terceirizados.

Porém, o tratamento adequado aos efluentes sólidos não encontra correspondentes quando tratamos de efluentes líquidos. Segundo a administração do campus não existia até 2013 um termo de referência para ou contrato para a coleta e destinação de resíduos químicos e biológicos. Com base em nossas vivências de campo e entrevistas não estruturadas com os técnicos de laboratório sabe-se que por iniciativa própria os servidores do campus têm tratado e armazenado o resíduo químico produzido nas atividades de ensino, porém esses agentes da gestão ambiental afirmam que a disponibilidade de locais para o correto armazenamento destes rejeitos é muito limitada. Também o sistema hidro-sanitário do prédio originário do 'Campus Curitibanos' em seu terceiro ano de existência já sofre com os efeitos da superpopulação, e em 2013 o sumidouro dos efluentes sanitários do prédio transbordaram recorrentemente, fato registrado em imagens e relatado à administração pelo autor, e prontamente mitigado com o uso de serviços de limpa fossa. Porém apesar de haver no plano de ocupação a previsão da construção da estação de tratamento de efluentes, segundo o relato de alguns componentes da comissão de uso e ocupação até o momento esta obra não foi definida como prioritária.

Na política ambiental da UFSC a ambientalização está formalizada nos documentos de planejamento exigidos pelo MEC (Perfil do Profissional dos PPCs, PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional). Além disso, também há itens relativos a temas sócioambientais nos relatórios de gestão, no processo de avaliação interna coordenado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). Tendo em vista tal diagnóstico faz-se relevante o comentário de Oliveira sobre a publicidade da gestão ambiental na UNESP:

[...]No entanto, não há um processo instaurado que dê visibilidade periódica e sistemática às ações de incorporação da sustentabilidade nas IES. Este parece ser um problema que não é exclusivo desta instituição em particular [a autora trata da UNESP-Rio Claro, e aplicamos a mesma afirmativa à UFSC], visto que, segundo Lozano (2011), poucas IES publicam relatórios sobre sustentabilidade, mesmo quando desenvolvem ações efetivas nesta direção.(OLIVEIRA, H. 2011, p.41)

Ponderando-se que tanto no caso da UNESP quanto no caso da UFSC tratam-se de Universidade Públicas que não fazem uso intensivo de publicidade ambiental para a



promoção do prestígio institucional. Essa mesma constatação da não publicitação dos balanços ambientais pode não ser verdadeira em instituições pautadas em uma gestão competitiva (especialmente nas IES privadas) pois algumas vezes utiliza-se das informações do monitoramento ambiental como um subproduto (fabricado por desinformação) para o Marketing ambiental apregoado como um suposto diferencial.

Ao longo destas análises baseadas em observações empíricas e documentais constatou-se que as políticas e a gestão ambiental da instituição estão embasadas em uma racionalidade formal instrumentalizada para o cumprimento legalista das normas externas aplicáveis a cada contexto, contingência e demanda particular. Já os “casos de boas práticas” geralmente partem de ações individuais, são baseados em racionalidades substantivas ou instrumentais e buscam agir (também mas não só) preventiva e pro-ativamente, porém carecem de um suporte institucional articulador. Oliveira nos aponta oportunidades para aproveitar-se estas oportunidades:

Criar espaços reflexivos e democráticos na universidade onde a partilha de saberes e a colaboração são praticadas e incentivadas permite avançar na direção dos valores conectados à perspectiva da sustentabilidade socioambiental, distanciando-nos dos procedimentos centralizadores e das estruturas autoritárias e competitivas existentes. (OLIVEIRA, H. 2011, p.41)

Para além das ações militantes [isoladas] em si mesmas [mas evitando-se tutelá-las, criminalizá-las ou resíduo-las], há que se avançar na integração entre elas, na sua institucionalização [ou melhor, no reconhecimento de sua institucionalidade para assim respeitar as identidades e evitar-se a uniformização] e publicização, garantindo o cumprimento do papel político-educacional para a transformação social e cultural que a universidade deve tomar para si cada vez mais fortemente. (OLIVEIRA, H. 2011, p.41)

#### **4.3.2 Processos de Ambientalização Curricular e Educação Ambiental no Campus da UFSC em Curitiba(SC)**

Antes de iniciar-se a análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos, nos textualiza-se o currículo expresso, cabe-nos uma breve descrição de as atividades institucionalizadas que mesmo não fazendo parte da textualização formal também contribuem para o estabelecimento do currículo oculto do campus. O Campus de Curitiba ainda não conta com programa de pós-graduação, no entanto submeteu à CAPES uma proposta de criação de um mestrado acadêmico em Ciências Agrárias. Faz parte da memória do observador as tratativas iniciais para o estabelecimento de um mestrado acadêmico em Ciências Ambientais, porém o suposto excessivo rigor das avaliações na área multidisciplinar

e o desencorajamento proporcionado quando da visita de avaliadores da CAPES na área interdisciplinar foram determinantes para a escolha da área das Ciências Agrárias. A proposta encaminhada foi recusada pela CAPES, recaindo-lhe o doutoramento recente e baixa produtividade do corpo docente.

Em razão da criação recente do campus, o quadro de professores é bastante jovem e chegada de novos professores resultou na criação gradual de novos grupos de pesquisa (GP). No que relaciona-se diretamente à questão ambiental os grupos de pesquisa coordenados por professores do campus estão listados na tabela :

Tabela 2: Grupos de pesquisas em temáticas ambientais coordenados por professores do campus Curitiba até 2014.

<i>Grupo de Pesquisa</i>	<i>Número de Pesquisadores</i>	<i>Número de Estudantes</i>	<i>Número de Técnicos</i>	<i>Ano de Criação</i>
Manejo e Tecnologia de Recursos Florestais	6	9	0	2010
Núcleo de Estudos em Biologia e Manejo de Plantas	7	1	0	2014
Ecologia de Ecossistemas	6	7	2	2013
Análise Socioambiental no Planalto Catarinense	9	6	1	2010
Ciência do solo	4	11	0	2012
Sistemas Integrados de Produção Agropecuária	10	13	0	2013

Apesar das políticas de educação ambiental serem aplicáveis em todos os níveis de ensino (cfe Constituição Federal, Política Nacional de EA e Diretrizes Curriculares Nacionais), nas políticas educacionais específicas do ensino superior<sup>116</sup> a EA possui tratamento vago e cauteloso, fragmentando e restringe a cada diretriz curricular a responsabilidade e forma de abordá-la. A opção pela Ambientalização Curricular fica a mercê da responsabilidade individual de cada universidade imbuída em sua autonomia didática. Mas além de uma escolha, segundo Kitzmann (2007, p.554) e Copello (2006, p.1) a Ambientalização Curricular é um processo social e uma determinação legal que afeta o currículo explícito e também o currículo oculto, deve culminar em um produto que geralmente está concretizado em um documento que espera-se seja dinâmico e não estanque nem absoluto. É chegado o momento da investigação em que o trabalho volta-se novamente sobre a categoria Currículo considerando-se Tomaz Tadeu da Silva (1999, p.134) que explica como concebê-lo:

<sup>116</sup> As quais Silva et.al. (2011) anteriormente já apontavam como insuficientes para a constituição de uma unidade denominável de Sistema Nacional de Graduação.

como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; o “conteúdo” do currículo é uma construção social que não pode ser compreendida sem uma análise das relações de poder que o determinam.” (SILVA, 1999, p. 134).

Se ao nível nacional a política curricular é travada entre os interesses pulverizados dos representantes do estado, das universidades e dos órgãos de classe, no nível institucional a competência de determinar a política curricular é delegada aos corpos docentes os quais têm de exercer uma criatividade limitada pelos mínimos curriculares das diretrizes nacionais e pelos limites orçamentários de cada universidade.

Em ambos os contextos, nacional e local, a política curricular é constituída como texto e discurso produzidos, simultaneamente, “para” a escola (em decisões externas à escola) e “pela” escola (em suas próprias decisões e práticas institucionais), os quais exprimem, também, uma política cultural, visto ser fruto de uma seleção de conhecimentos, valores e conteúdos e, portanto, de cultura. Ao mesmo tempo, a política curricular emerge do embate entre concepções de conhecimento e formas de entender e de agir no mundo e, por isso, não corresponde a um processo de consenso, mas sim, de negociação. (ZUIN; FARIAS; FREITAS, 2009, p.557)

Localmente fica a cargo do NDE, avalizado pelo colegiado, a instituição curricular da educação ambiental e as formas de fazê-lo. Sem uma política definida, a ambientalização torna-se objeto de disputa nos campos sociais de construção de cada um dos projetos curriculares, e por isso torna-se dependente de ações individuais (tornando-se descontínua e personalista). Com tal afirmativa não se pretende advogar em favor das políticas homogeneizadoras e cristalizadas, mas sim à construção de espaços permanentes de construções, discussões e interações voltados às temáticas socioambientais com o envolvimento de toda a comunidade universitária e com instrumentos e recursos mínimos que possam proporcionar ou garantir a ética, coerência e tolerância necessários à real participação democrática.

Uma primeira consideração relevante à investigação dos documentos norteadores das ações pedagógicas é a intersubjetividade dos autores dos discursos. Os PPCs são um documento elaborado por meio de uma construção coletiva e há muitas vezes uma sobreposição de individualidades e visões (algumas vezes conflitantes) que chega a formar verdadeiro mosaico conceitual, eclético por sua própria consensualidade e moral profissional/corporativa. Neste ponto relembramos que cada versão de PPC teve um corpo editorial próprio (NDE, colegiado ou equivalente) e em certo grau diferenciado dos demais.

Também não se deve desprezar o contexto social de produção destes documentos, os Projetos Político-pedagógicos são construções coletivas, **guisadas** previamente por diretrizes curriculares nacionais de caráter obrigatório, normativo por meio de mínimos e propositivas quanto a estilos e tendências. Então os projetos pedagógicos guardam as marcas das proposições mínimas do CNE, as memórias e inércias de versões passadas e da burocracia institucional e as tendências (e vieses) criadas, adquiridas e reproduzidas pela formação dos componentes dos NDEs. Não obstante, a seção das ementas observa-se uma maior tolerância, ao estilo de licença poética dada ao especialista e a aceitação de jargões e ênfases diferenciais do docente com formação específica da área, que geralmente é chamado a colaborar na construção coletiva da textualização desta seção. Neste respeito mútuo, a moral profissional permite aos pares questionar as escolhas discursivas dos colegas (apesar de raramente um especialista fazer uso desta prerrogativa para questionar sobre a especialidade de seus pares), desde que sob motivações de ordem teóricas e técnica que garantam a não sobreposição, duplicidade ou evidenciação de lacunas formativas no desenho curricular. O crivo final desta textualização são diversas rodadas de discussão e aprovação nos órgãos colegiados: Colegiado de Curso, homologação do parecer no Conselho de unidade, aprovação na Câmara de ensino e homologação do parecer no Conselho universitário.

Por ser o PPC um documento central dos cursos cabe uma breve análise sobre os principais interlocutores/leitores para os quais este texto é produzido. Distinguem-se basicamente três classes de interlocutores aos quais os textos e intenções são voltados:

1. aos membros da comunidade universitária que por serem diretamente influenciados lhes é apresentado como um guia com função justificativa, normativa e diretiva, e é apresentado como a cristalização de uma construção coletiva convencionalmente aceita, mesmo que elaborada apenas pelos professores, já que a comissão elaboradora (**Núcleo Docente Estruturante**) contém em sua definição uma restrição à participação de outros segmentos da comunidade universitária;
2. aos avaliadores: membros do INEP e da Câmara de Ensino de Graduação fornece os critérios e parâmetros nos quais acredita-se que a proposta deve ser considerada, e cabe considerar que a influência deste grupo é de natureza geralmente conservadora pois se para o INEP as diretrizes curriculares são a guisa de avaliação da qual um projeto não deve distanciar-se para a CEG toda reforma curricular deve pautar-se no estabelecimento do máximo possível de equivalências com a versão anterior, e com isso cada criação de nova disciplina é um ônus aos estudantes do antigo currículo que deve ser evitado ou muito bem justificado;
3. e à gestão (da autarquia e do Ministério da Educação) serve como pauta de vindicações e reivindicações de contratações e estruturas para a execução dos planos (neste ponto o estilo difere de cursos antigos, que geralmente apresentam poucas solicitações e mais exposições sobre as contrapartidas dos física e docente dos departamentos).

Outro aspecto importante ao proceder-se as etapas quantitativas das análises do discurso é não furtar-se à leitura atenta dos textos originais pois é a partir desta que viabiliza-se a ponderação sobre as quantidades de ocorrência de certas expressões, uma vez que nem toda ocorrência é significante de ênfase ou estilo. Por exemplo, a ocorrência da palavra ecologia nos projetos pedagógicos pode tanto ser um indicativo pleno de significado analítico, quanto um desvio de análise devido à citação repetitiva dos nomes das disciplinas em listagens (mencionando os pré-requisitos, equivalências, ou solicitando espaços físicos, contratações ...). Sabendo-se disso daremos tratamento diferenciado às unidades de registro que estiverem presentes nos nomes das disciplinas. Da mesma não se deve dar o mesmo tratamento às ocorrências dos indícios localizadas na bibliografia para não se perder o foco da investigação sobre o discurso ambientalista próprio ao corpo docente do campus universitário em estudo.

Por outro lado, conjectura-se que quando presente na bibliografia sem correspondência em ementa e conteúdos, o discurso ambientalista pode constituir ideologia exógena sem ressonância no coletivo que a aplica e até mesmo uma forma de homogeneização cultural, crítica última apontada por Leff (2011a, 2006) contra as formas de racionalidade formal e em favor do conceito de racionalidade cultural.

No entanto, o significado da existência das textualizações originárias nos títulos das bibliografias não é desprezível. Quando o corpo docente opta por indicar uma determinada referência em detrimento de outra, três motivos podem estar influenciando esta decisão: a inexistência de alternativas bibliográficas disponíveis no acervo da instituição; ou a escolha do docente foi uma atitude inconsciente e/ou irrefletida; ou ainda a escolha da abordagem teórica da literatura selecionada encontra adesão com a forma de pensamento do docente. Por estimar-se que o terceiro modo é o mais legítimo e frequente, optou-se por distinguir-se dos demais o contexto de ocorrência das indicações bibliográfica(textos exógenos). Então convencionou-se tratar as análises realizadas sobre a totalidade (endógena e exógenas) dos registros presentes *corpus* dos PPCs com o uso de expressões como ‘corpus total’ e ‘totalidade’; e quando se investigar apenas os elementos textuais do discurso endógeno do corpo docente fazendo uso das expressões ‘próprio’ e ‘endógeno’ em oposição às expressões ‘externo’ ‘exógeno’ utilizado para tratar os títulos das bibliografias e os anexos.

Apesar de não compactuarmos com a corrente da educação para a sustentabilidade defendida por Moore (2005 *apud* OLIVEIRA, H. 2011, p.39-40) no contexto da educação

superior Canadense pudemos encontrar barreiras semelhantes às encontradas por ele para a mudança do currículo:

- **o ambiente disciplinar:** as disciplinas determinam a estrutura organizacional (muitos departamentos reivindicam mais programas interdisciplinares); recursos financeiros alocados para os departamentos (estrutura e infraestrutura determinam os recursos); conflitos nas fronteiras (diferentes visões de mundo); dificuldades impostas aos estudantes para mudarem de direção, cursando disciplinas fora de sua área (por exemplo, muitos pré-requisitos);
- **o ambiente competitivo:** entre grupos e dentro de um mesmo grupo de estudantes (por notas), professores e pesquisadores (por número de publicações e de recursos para pesquisa), departamentos (estudantes, recursos), universidades (prestígio, poder, etc.);
- **critérios de avaliação mal orientados:** prioridades mal definidas e estruturas não transparentes de tomadas de decisão e de poder. (OLIVEIRA, H. 2011, p.39-40)

Leff (1991) deixa claro que sem o desenvolvimento de programas de pós-graduação capazes de manter a forte produção teórica e metodológica de saberes interdisciplinares, e sem a institucionalização de uma política de reconhecimento profissional dos egressos destes programas a formação superior em Ciências Ambientais poderá comprometer sua perpetuação e reprodução:

O avanço da formação ambiental depende da capacidade dos investigadores e professores para gerar programas de formação de alto nível. Mas a profissionalização da formação ambiental requer a legitimação de tais programas dentro da Universidade e no mercado de trabalho. Isso leva à necessidade de estabelecer sistemas de acreditação e títulos com valor no mercado de trabalho, assim como critérios de avaliação do saber ambiental. (LEFF, 1991, p.23 trad. própria)

Leff (1991, p.22 trad. própria) também ajuda-nos a compreender as consequências da ausência de critérios de avaliação e apoio ao trabalho acadêmico ambientalizado: “O trabalho acadêmico de [alguns] universitários ambientalistas, muitas vezes é desestimulado pela falta de critérios acadêmicos legitimados para avaliar e apoiar o trabalho interdisciplinar.”

Na próxima seção serão abordadas as análises e discussões dos resultados obtidos tanto por meio de inferências sobre dados quantitativos<sup>117</sup> quanto por análises descritivas e evolutivas da ambientalização presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos do Campus Curitibaanos relacionados a sua construção socio-histórica. Mas primeiramente, tratar-se-ão as regras, sistematização e convenções seguidas durante as categorizações, análises de concordância e contexto de inserção dos indicadores nos PPCs dos quatro cursos do campus.

Tendo-se isso em mente é possível realizar algumas inferências sobre as variações temporais (geracionais) que ilustraremos a seguir (Figura 11) ela representação gráfica das quantidades de ocorrências (totais<sup>118</sup>) das expressões indicadoras de ambientalização presentes em cada uma das versões dos PPCs para cada um dos indícios investigados.

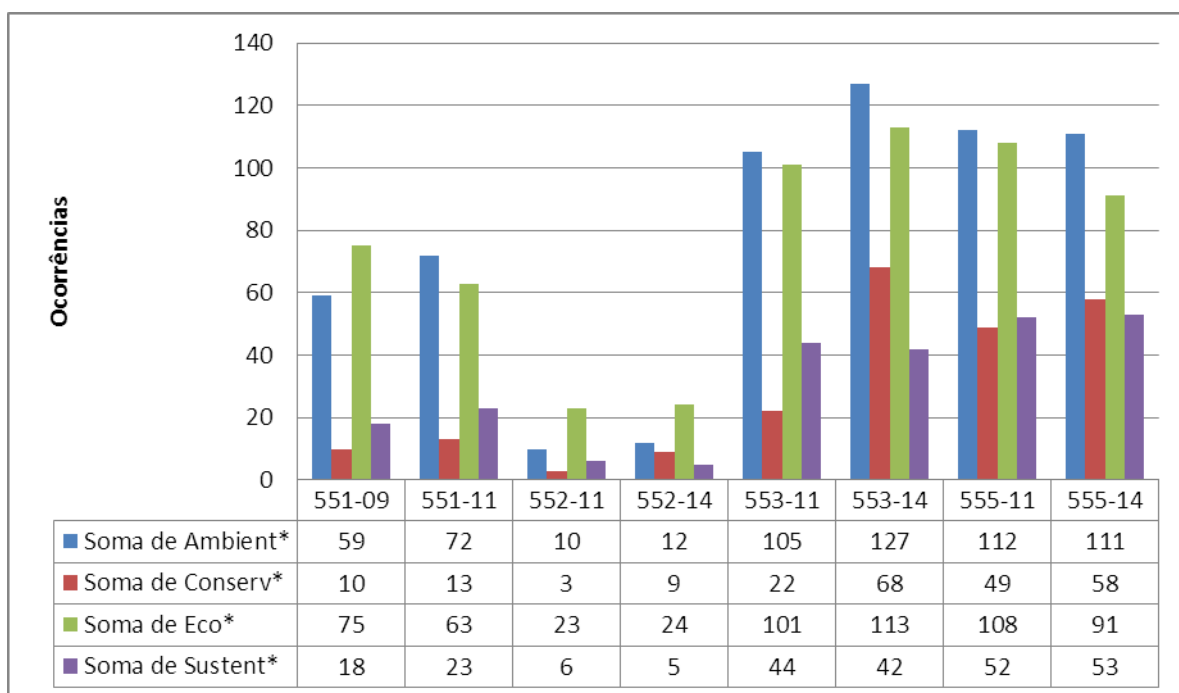


Figura 11: Perfil de distribuição dos quatro tipos de indícios da ambientalização curricular em ambas as versões dos projetos pedagógicos de cada um dos quatro cursos do Campus Curitibaanos:

<sup>117</sup> Gerados a partir de pesquisa documental quali-quantitativa.

<sup>118</sup> Quando utilizada a expressão ‘ocorrências totais’ estaremos tratando do conjunto dos registros independentemente da unidade de contexto, ou seja, tanto textos com produção endógena quanto os com produção exógena e também as ocorrências sem sentido e nomes de disciplinas (repetitivos).

OBS: As legendas numéricas apresentadas abaixo dos agrupamentos de barras representam as diversas versões dos textos dos Projetos Pedagógicos dos cursos de: Ciências Rurais (551-09 e 551-11), Medicina Veterinária (552-11 e 551-14), Engenharia Florestal (553-11 e 553-14) e Agronomia (555-11 e 555-14). Os dois dígitos após o hífen representam o ano de implantação do currículo.

Já a classificação quanto às formas de racionalidade predominantemente norteadoras do discurso ambientalizado – ou mais especificamente nos sentidos das palavras indicadoras contextualizadas por seus empregos nas frases<sup>119</sup> – foi construída sem pretensão de ser um modelo de ‘categorização limpa’ com critérios de mutua exclusão entre categorias, não obstante, procurou-se manter a homogeneidade intracategorial. A questão norteadora das interpretações realizadas durante a categorização foi: que racionalidade(s) predominava(am) na mente dos autores quando empregaram o ‘radical de indício’ nesta frase?

Entretanto, cabe lembrar a ressalva quanto a um aspecto inerente à construção das análises: as ‘unidades de análise de concordância’ abaixo listadas são unidades de segunda ordem, pois já sofreram dois processos de descontextualização, tendo sido construídas pela extração de um fragmento de texto composto pelas palavras adjacentes à unidade amostral (radical de indício) mais o próprio indicador. São consideradas de segunda ordem por terem sido retiradas da seção e da frase de ocorrência, sendo que tal recorte foi produzido empregando-se interpretação sobre uma ‘unidade de análise’<sup>120</sup>, mas mantêm as palavras adjacentes do original e logo representam a menor partícula com sentido completo e semelhante ao documental. Logo justifica-se seu emprego nesta seção pelo intuito de possibilitar aos leitores uma melhor replicabilidade (percorrendo raciocínio semelhante ao empregado em sua elaboração) e coesão, tendo em vista que as unidades de contexto apresentam-se com constância de repetições e maior praticidade para obtenção e agrupamento, o que de outra forma seria pouco produtivo se fossem apresentados um conjunto de registro singulares de unidades de análise (frases inteiras, distintas por mínimas e irrelevantes variações).

Neste mote, para possibilitar a apreciação e crítica dos critérios de categorização empregados e quanto a plausibilidade ou falseabilidade da análise proposta, foram listadas a seguir as vinte unidades de concordância mais abundantes no *corpora* total dos projetos pedagógicos dos quatro cursos do campus, suas respectivas abundâncias, e uma sugestão de

---

<sup>119</sup> Em termos técnicos realizou-se por aproximação de sentidos das palavras e expressões coexistentes na frase a exegese do contexto frasal em que encontramos as palavras indicadoras.

<sup>120</sup> Restrita às palavras compreendidas entre sinais de pontuação (i.e. ‘.’ ou ‘;’) ou ao comprimento máximo 200 caracteres, conforme determinado na fase de preparo do material (automatizada).



escala representando a impressão do autor sobre confiabilidade das “unidades de concordância” para seu emprego como indicador<sup>121</sup> das categorias de racionalidade (socio)ambiental construídas com base em Leff (2006, 2011a):

Tabela 3: Quantidade de registros das Principais Unidades de Concordância Correlacionadas às Categorias de Racionalidade Formal e Instrumental.

<i>Racionalidade Formal</i>	<i>Quant.</i>	<i>Racionalidade Instrumental</i>	<i>Quant.</i>
<b>Legislação</b> e gestão ... (nome)	20,5	Alternativas ...	25
<b>Licenciamento</b> ...	9	... e <b>uso</b> da biodiversidade	24,5
<b>Legislação</b> ...	9	<b>Restauração</b> ... (nome)	21
<b>Direito</b> ...	8	Legislação e <b>gestão</b> ... (nome)	20,5
<b>Crimes</b> ...	6	<b>Saneamento</b> ... (nome)	19
<b>Política nacional</b> d ...	6	<b>Gestão</b> ...	16,167
... de Recursos Genéticos	4,167	Para o Desenvolvimento ...	15
<b>Certificação</b> ...	4	<b>Avaliação de Impacto(s)</b> ...	15
Gestão ...	4	<b>Manejo</b> e ... do solo e da água	15
<b>Código do</b> ...	4	... de Recursos Naturais	14,5
Defesa do ...	4	Mata atlântica ...	12
<b>Legislação</b> do ...	4	<b>Uso</b> ...	11,5
Unidades d ...	3,5	<b>Manejo</b> ...	11,5
Impacto(s) ...	3,5	O desafio do desenvolvimento ...	9
... de Recursos Naturais	3	Desenvolvimento local ...	8
<b>Zoneamento</b> ...	3	Desenvolvimento includente, ...	7
Agronegócio e ...	3	<b>Engenharia</b> ...	7
<b>Planejamento</b> ...	2,833	<b>Gestão</b> de impactos ... (nome)	6,5
Recuperação e restauração ...	2,5	Arquitetura ...	6
Tecnologias Agro...	2,5	<b>Produção</b> Agro...	6

Tabela 4: Quantidade de registros das Principais Unidades de Concordância Correlacionadas às Categorias de Racionalidade Substantiva e Teórica.

<i>Racionalidade Substantiva</i>	<i>Quant.</i>	<i>Racionalidade Teórica</i>	<i>Quant.</i>
... e uso da biodiversidade	24,5	... <b>Geral</b> (nome)	48
Manejo e ... do solo e da água	11,5	Agro... :	34
Agricultura ...	11	Agricultura ...	26,5
Princípios ...	7,5	<b>Fundamentos</b> de ...	18
Desenvolvimento <b>includente</b> , ...	7	... florestal(is)	17
Gestão de impactos ... (nome)	6,5	Ecologia.	17
Gestão ...	5,167	Impacto(s) ...	15
..., biodiversidade e agricultura	5	<b>Química</b> ...	15

<sup>121</sup> Em conjectura, acredita-se na possibilidade futura de emprego de métodos automáticos de categorização baseados em indicadores como estes, mas com as devidas ressalvas de que tais métodos dificilmente prescindirão da leitura direta e atenta de um interprete humano visando o refinamento qualitativo das categorizações

<b>Racionalidade ...</b>	4,667	... (nome)	15
Agricultura <b>familiar</b> ...	4,333	<b>Biologia</b> da ...	14
<b>Responsabilidade</b> ...	4	<b>Fatores</b> ...	14
Problemas ...	4	... de Recursos Naturais	13
Equilíbrio ...	4	<b>Processos</b> ...	13
Educação ...	3,5	<b>Ecologia:</b>	12,5
... e uso de Campos Sulinos	3	<b>Ecossistemas</b>	11
<b>Lutas por</b> ...	3	Poluição ...	10
Poluentes ...	2,5	Meio ...	10
Especialização e Desenvolvimento ...	2,5	<b>Aspectos</b> ...	9
... e recuperação da qualidade do solo, da água e do ar	2,5	Interações homem-...	8
Desenvolvimento <b>territorial</b> ...	2,5	<b>Conceitos</b> em ...	8

Note-se que enquanto as unidades de concordância da racionalidade formal possuem 9 bons indicadores, os da instrumental têm 12 e os da teórica, 11, a racionalidade formal apresenta apenas 4 indicadores chaves para seu diagnóstico dentre as 20 unidades mais abundantes. Este fato pode ser resultado de três causas não exclusivas: maior imprecisão (complementos pouco confiáveis), distanciamento do radical de indício (as palavras indicativas desta racionalidade estão muito distantes do radical de indício investigado e não foram consideradas na formação da unidade de concordância) ou dispersão (as palavras indicativas do tipo de racionalidade não são muito repetidas (singulares) e por isso não estão entre as 20 mais frequentes). Veremos na tabela a seguir que esta presumível baixa confiabilidade dos indicadores de racionalidade substantiva no conjunto dos projetos pedagógicos dos cursos do Campus de Curitiba está relacionada também a uma menor pureza desta forma de racionalidade, o que significa que quando presente ela encontra-se associada a mais uma ou duas categorias de racionalidade diferentes o que divide o peso relativo de cada um de seus registros por dois ou três respectivamente. Comparemos a concorrências ou associações das formas de racionalidade no conjunto dos registros dos projetos pedagógicos no computo dos radicais de indícios (Ambient\*+Conserv\*+Eco\*+Sustent\*):

Tabela 5: Matriz de correlação das categorias de racionalidade com valores das linhas representando a proporção dos registros da categoria (coluna) em estado puro ou coexistindo em uma mesma frase (unidade de análise) com uma ou mais categorias.

Os dados destacados nas células mais escuras correspondem aos registros em que o tipo de racionalidade não correlaciona-se com outro tipo ou seja está em estado puro. A linha inferior representa o valor absoluto dos totais dos registros de cada categoria (coluna) em equivalentes de registro.

<i>Associada com</i>	<i>Proporção em Formal</i>	<i>Proporção em Instrumental</i>	<i>Proporção em Substantiva</i>	<i>Proporção em Teórica</i>	<i>Proporção Não Determ.</i>
<b>Formal</b>	<b>46,9%</b>	9,4%	3,1%	2,0%	0,78%

<b>Instrumental</b>	33,9%	<b>57,6%</b>	41,7%	14,1%	1,57%
<b>Substantiva</b>	3,8%	14,0%	<b>30,3%</b>	5,0%	0,52%
<b>Teórica</b>	7,9%	15,7%	16,7%	<b>74,1%</b>	3,92%
<b>Não Determinada</b>	1,9%	1,1%	1,0%	2,4%	<b>93,21%</b>
<b>S&amp;T</b>	2,3%	1,5%			
<b>I&amp;S</b>	1,06%	0,3%		1,3%	
<b>I&amp;T</b>	2,11%	0,6%	4,3%		
<b>F&amp;I</b>			0,9%	0,5%	
<b>F&amp;T</b>			1,9%		
<b>F&amp;S</b>				0,6%	
<b>Total de ocorrências</b>	157,67	571,33	191,67	634,33	383,00

Observa-se que a forma de racionalidade substantiva encontra-se menos representada na forma pura que na forma associada com a racionalidade instrumental. Desse resultado interpreta-se uma tendência persistente no campo do ambientalismo institucional um caso quase arquetípicos em que quase ninguém/nunca ousa se questionar os valores sociais e éticos do ambientalismo, mas geralmente esses são vistos como um complemento de outras “pautas” constituindo rotinas em que as questões de “como fazer” (racionalidade instrumental), “que formato/padrão/medida basear-se” [formal], “o que é/foi possível fazer” ou “o como é/foi/está [feito]” (racionalidade teórica), precedem, têm melhor clareza e ocupam grande parte das ‘pautas’ em detrimento das questões “por que deveremos/deveríamos fazer/ser/ter feito” ou “porque é/seria melhor deixarmos ser/[de]fazer/ter feito”.

Quando os valores e o ambiente de uma comunidade “não sentam à mesa de reuniões” e “não entram em aula” ou estão sempre ingressando como figura ilustre ao fim do diálogo, perpetua-se e legitima-se um discurso que denominamos como “obvio ululante do complementar e acessório”. Esta cultura invade os espaços, tempos e preocupações institucionais e individuais e acaba por dominar os vínculos socioculturais com questões ora econômicas e funcionais, ora teóricas e técnicas, e nas pausas e interstícios ressurgem o *habitus* de reafirmar valores, engajamentos e “compromissos” com causas difusas em tom de complemento oportuno e temporão para evitar-se retaliações ou aparência obsoleta/conservadora.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Ciências Rurais, Agronomia e Engenharia Florestal

Por se tratarem de cursos com grande similaridade em sua matriz curricular e originados de uma proposta de um núcleo interdisciplinar comum (ver a discussão sobre a decadência da proposta do Bacharelado Interdisciplinar no Campus de Curitiba na seção

4.1.2.1) trataremos nesta mesma seção das análises feitas sobre os PPCs dos três cursos. Cabe apenas ponderar que sendo o curso de Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Ciências Rurais um curso de 6 semestres, enquanto que os cursos de Agronomia e Engenharia Florestal desenvolvem-se em 10 semestres as diferenças de duração do curso refletem nos quantitativos de ocorrências dos indicadores. Por esse motivo (normalização estatística), e visando facilitar a comparação entre os cursos e reformas curriculares disponibilizou-se a seguir, uma tabela comparativa que ilustra a proporção de ocorrências encontradas em textualizações próprias dos NDEs (em oposição às ocorrências presentes em bibliografias e anexos), dentre o total de ocorrências de cada um dos indicadores de cada um dos cursos oriundos das Ciências Rurais.

Tabela 6: Quantidades das ocorrências dos indicadores presentes em cada uma das versões dos projetos pedagógicos dos cursos derivados das ciências rurais, com a quantidade e proporção dos registros (com sentido) situados em textualizações endógenas.

PP C	Versã o	Ambient*			Conserv*			Eco*			Sustent*		
		Tot	ND E	%	To t	ND E	%	Tot	ND E	%	To t	ND E	%
551	2009	59	33	55,93 %	10	2	11,1 %	76	29	38,2 %	19	2	10,5 %
	2011	72	39	54,17 %	13	9	52,9 %	66	41	62,1 %	24	5	20,8 %
553	2011	10 5	57	54,29 %	22	14	35,0 %	10 2	51	50,0 %	47	6	12,8 %
	2014	12 7	74	58,27 %	68	45	57,7 %	11 7	55	47,0 %	45	7	15,6 %
555	2011	11 2	64	57,14 %	49	45	70,3 %	11 0	55	50,0 %	56	16	28,6 %
	2014	11 1	64	57,66 %	58	45	66,2 %	96	43	44,8 %	55	14	25,5 %

Algumas tendências temporais podem ser inferidas através desta tabela:

1. O Indicador Ambient\* teve um leve e quase insignificante declínio no *habitus* ambiental das ciências rurais durante ano de 2011. E também demonstra uma ampliação (4%) no curso de Engenharia florestal. Este indício juntamente com Eco\* é o que possui maior número de ocorrências;
2. O indicador Conserv\* apresentou uma notória ascensão em ciências rurais no ano de 2011, e manteve-se ascensão gradual em 2014 na Engenharia florestal. Este indicador, (juntamente com ECO) são os que apresentam os maiores crescimentos proporcionais na incorporação ao *habitus* ambiental dos NDEs do campus, fato explicado pela mudança completa da composição do NDE que passou a ser cada vez mais endógeno, rapidamente em Agronomia, e mais lentamente (por contratações tardias de docentes formados da área) em Engenharia Florestal;

3. O indicador Eco seguiu uma tendência semelhante ao indicador ‘Conserv\*’ e reflete a ênfase diferencial em agroecologia nos Cursos de Curitiba, e uma resistência no campo de disputas ideológicas da reforma curricular aos discursos do NDE florianopolitano elaborador da primeira versão;
4. O indicador ‘Sustent\*’ foi o que sofreu menor incorporação e aumento dentre os quatro indicadores analisados. Se por um lado isso poderia demonstrar uma resistência à permeabilidade do ambientalismo pragmático (Layrargues, 2011) por outro, o que se observa em uma análise mais minuciosa é que esta forma de ambientalismo está expressa em indícios distintos de “sustent\*” mas igualmente em contextos frasais instrumentais e por excelência voltados às temáticas ambientais da Agenda marrom<sup>122</sup>. De outra forma um defensor das abordagens sustentabilistas poderia questionar como podem os cursos seguirem em direção à sustentabilidade se o contexto de inserção da expressão mesma fica majoritariamente restrito às bibliografias?

Porém estes dados demonstram apenas os quantitativos de cada indício e a proporção entre estes em dois contextos, mas não possibilita a análise sobre a proporção destes indícios em relação ao montante das palavras presentes no *corpus* dos Projetos de cada Curso. Esta estatística pode nos ilustrar a proporção dos espaços e tempos ocupados por questões socioambientais verbalizadas pelo uso dos quatro indícios investigado. Por isso tabulou-se a seguir as proporções de ocorrências ocupadas por tais indicadores em relação ao total de palavras de cada versão de PPC:

Tabela 7: Proporção das palavras contendo radicais de indícios em relação ao *corpus* de cada versão dos PPCs.

<b>Projeto pedagógico</b>	<b>Proporção em relação ao <i>corpus</i></b>
Ciências Rurais-2009	0,81%
Ciências Rurais-2011	0,87%
Variação gerada pela reforma curricular de 2011	+0,06%
Engenharia Florestal-2011	0,78%

<sup>122</sup> Uma classificação adotada para os problemas ambientais é a divisão segundo “Agendas”. A reunião da Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Sustentável, denominada Rio+10, realizada em setembro de 2003 em Johannesburgo, na África do Sul, definiu duas Agendas para discutir as questões ambientais e econômicas [...] Assim, definiu-se **Agenda Verde** aquela que se refere à assuntos como preservação de florestas e biodiversidade, **Agenda Azul** aquela que se refere à gestão de recursos hídricos e **Agenda Marrom** aquela que se refere às questões ambientais relacionadas à urbanização, a industrialização, ao crescimento econômico e ao desenvolvimento social, tais como a poluição do ar, da água e do solo, a coleta e reciclagem de lixo, o ordenamento urbano, a segurança química, etc. (Diretoria de Qualidade Ambiental – DIQUA/IBAMA, s.d.)

Pela denominação adotada pela UNESCO são as temáticas ambientalistas ligadas a impactos ambientais, contrastando com as temáticas verdes que estão relacionadas a conservação.

Engenharia Florestal-2014	1,01%
Varição gerada pela reforma curricular de 2014	+0,23%
Agronomia-2011	0,84%
Agronomia-2014	0,89%
Varição gerada pela reforma curricular de 2014	+0,05%

Por esta tabela percebe-se que mesmo o curso de Agronomia que na tabela anterior aparentava estar em processo de desambientalização (tendo em conta apenas os indícios selecionados) na verdade também apresentou crescimento na proporção das palavras contendo os radicais de indicio comparativamente ao total das palavras. O destaque quanto ao crescimento do ‘espaço curricular’ destinado aos temas ambientais (inerentes aos radicais de indicio) foi o Curso de Engenharia Florestal pois seu aumento equivale a 25 % em comparação a versão anterior.

Inicialmente tratando-se da concordância dos indicadores presentes nos textos dos PPCs, constatou-se a ocorrência do indicador “Ambient\*” em 69 registros na versão 2009 do PPC de Ciências Rurais e 84 na versão 2011, sendo que destes, 33 registros encontram-se em textualizações próprias do NDE<sup>123</sup> 2009, e 39 na versão 2011. Já no curso de Engenharia Florestal 133 registros foram encontrados na versão 2011 (primeira), sendo 57 próprias do NDE e 144 na versão de 2014(segunda), sendo 74 próprias do NDE. E na Agronomia foram 145 na primeira versão, e 137 na segunda dos quais 64 eram próprios dos NDEs de em ambas as versões. No Apêndice 1 estão listadas as principais ‘unidades de análise de concordância’ do radical ‘Ambient\*’ e as respectivas quantidades de ocorrência em cada uma das versões de cada um dos cursos nas duas versões de cada um dos cursos originados do BI em Ciências Rurais, e também nas do Curso de Medicina Veterinária que será tratado separadamente mais adiante.

Faz-se relevante comentar a supressão da disciplina optativa “Projetos de educação ambiental”, o que se por um lado reduziu virtualmente a potencialidade da ambientalização curricular, por uma perspectiva mais realista, considerando-se a história do currículo praticado tal perda não foi tão drástica, pois a disciplina foi ofertada apenas uma vez, ministrada por um professor temporário, não teve uma procura expressiva e segundo os estudantes foi ministrada em formato semipresencial. Até mesmo a ementa da disciplina foi elaborada de modo vago

---

<sup>123</sup> Sabe-se que a construção do texto, principalmente nas ementas das disciplinas, não é fruto do trabalho apenas dos membros do NDE, mas como comissão competente e delegada, cabe seus aos membros a responsabilidade pela textualização.

quanto à qualidade da educação ambiental e dos conceitos educacionais e socioambientais inerentes, o que em si pode não ter constituído perdas significativas considerando-se que tal obscuridade poderia trazer abertura a uma educação ambiental descontextualizada, potencial este blindado em 2011 pela adjetivação dos conteúdos ambientais em quatro disciplinas especializadas (Saneamento ambiental e ‘Poluição ambiental’ e ‘Restauração ambiental’), porém fragmentadas e com um viés para temáticas ambientalistas da Agenda marrom.

Outro resultado relevante quanto às mudanças conceituais presentes em textos endógenos do corpo docente de Curitiba (em 2011), percebe-se que os reformadores excluíram a expressão ‘educação ambiental’ do PPC de Ciências Rurais (2011) e nas duas versões de Agronomia (2011 e 2014<sup>124</sup>). A mesma expressão reaparece nas duas versões de Engenharia Florestal, mas desta vez situada na textualização não ementaria, vejamos:

Além destes **aspectos mais evidentes, são também** temas sociais o aumento da produtividade do trabalhador florestal, o treinamento para maior mobilidade e ascensão profissional, a educação ambiental **para a promoção de uma consciência conservacionista e voltada para o uso racional dos recursos escassos** e substituição de fontes não renováveis de energia e matéria-prima.(UFSC, 2014, sem grifo no original)

Percebe-se nas frases grifadas que a Educação Ambiental está dirigida à promoção de uma ‘consciência conservacionista’ e tendo em vista a posição ao final do parágrafo e pelo uso da expressão ‘também’ interpreta-se que recebe o tratamento como temática acessória, “não conceituada ou qualificada” - portanto de significado evanescente, ou voltado ao **uso e substituição de recursos** naturais – logo em clara visão utilitarista da natureza. No conjunto da frase, a Educação Ambiental presente no discurso remete à classificação de Layrargues e Lima (2011) intitulada EA pragmática, pois a consciência conservacionista está direcionada e limitada por atividades fins (econômicas).

Note-se na citação anterior que dentre os temas sociais apontados como candentes para a Engenharia Florestal está expressa uma visão educativa na linha do “**treinamento** para uma maior mobilidade e ascensão profissional”, que pode significar tanto uma educação multidisciplinar (i.e. mobilização de conteúdos de diversas áreas), quanto um treinamento para a um mercado profissional que garanta o lucro dos empregadores por intermédio

---

<sup>124</sup> A versão de 2014 da Agronomia apresenta em sua definição de objetivos o emprego da expressão ‘formação ambiental’ como alternativa à ‘educação ambiental’, o que pode ilustrar também um enfoque tecnicista para o ensino sobre questões ambientais. Neste PPC lê-se: “O Curso de Agronomia da UFSC Curitiba visa formar engenheiros agrônomos, com sólida formação técnico-científica[I], humanística[S], **AMBIENTAL** e ética[S], capacitando-os a identificar e resolver problemas de forma crítica e criativa, levando em consideração os diversos fatores que compõem os sistemas de produção, transformação e comercialização [...]”

engenheiros cada vez mais multifuncionais, dispostos a acúmulo de funções e competitivos. E também lê-se o ‘aumento da produtividade do trabalhador florestal’, porém tal frase vem sem ressalvas e adjetivações quanto às possíveis formas degradantes ou mecanicamente centralizadoras e seus efeitos sociais. Ao analisar-se um texto faz-se necessário uma busca da compreensão do que também não foi dito, e para quem foi dito. Neste caso, e pressupondo-se a adoção de uma perspectiva de desenvolvimento regional pelos autores, cogita-se que o aumento da produtividade seja uma forma de marketing que busca demonstrar o comprometimento do curso em satisfazer aos interesses dos madeireiros da região e com isso facilitar a captação de fundos e parcerias. Outra possibilidade é fornecer aos avaliadores do INEP um indício de preocupação do curso com a inserção na região e implicação com seu desenvolvimento.

Esta virada conceitual direcionou a educação ambiental praticada nos três cursos para o que Leff (2011b) define como uma ‘educação relativa ao ambiente’ com ‘visão ecologista’ é apontada como um dos estádios primordiais da EA (originado em Tbilisi, 1977) anteriores ao desenvolvimento teórico da ‘formação ambiental orientada para a construção de uma racionalidade alternativa’:

Não obstante os diferentes significados que adota [ou que lhe são empregados por políticos/pesquisadores] nos países do Norte e do Sul, o conceito de ambiente vem evoluindo de uma perspectiva naturalista ou ecológica para a incorporação dos processos sociais que determinam a problemática ambiental. Apesar desta **evolução** conceitual, nos programas de educação ambiental predominou uma **visão ecologista**. Neste sentido, **incorporaram-se conceitos básicos de ecologia, como também técnicas de avaliação e controle de impactos ambientais nas carreiras tradicionais**. Menores têm sido os esforços de ambientalizar as ciências sociais [e socializar as ciências ambientais] e por incorporá-las na produção de um saber ambiental [...]LEFF, 2011b. p.204 sem grifo no original)

Note-se na definição da “educação relativa ao ambiente” que equivaleria à classificação de Lucas (1972) da “educação sobre o ambiente” (cunho cognitivista), mas também assemelhasse à “educação **para** o ambiente” (cunho pragmático e/ou moralista). E mais adiante narrando o desenvolvimento da EA, Leff diferencia esta ‘educação relativa ao ambiente’ da ‘formação ambiental’ orientada à alter-razionalidade:

A educação relativa ao ambiente concebe-se como um 'treinamento em proteção ambiental', ou como uma 'instrução que permita aos estudantes resolver problemas ambientais e lhes dê uma visão e convicções como base para um comportamento responsável com a natureza (HUNDT, 1986). São apenas incipientes os programas de formação ambiental orientados para a construção de uma racionalidade alternativa, capaz de compreender, promover, mobilizar e articular os processos naturais, tecnológicos e sociais que abram as opções para outro desenvolvimento. (LEFF, 2011b. p.205, sem grifo no original)



Note-se que, Leff (2011b) não se posiciona fortemente contra a educação relativa ao ambiente, pois aparenta compreendê-la como uma parte importante do papel da universidade, enquanto formadora de profissionais/especialistas aptos à gestão ambiental, conforme faz-se notar na citação abaixo:

Assim, é necessário formular estratégias para a participação crítica e prospectiva das universidades, orientando a consciência ambiental cidadã, contribuindo para a elaboração das políticas ambientais, e gerando os recursos humanos capazes de implementar programas e projetos de gestão ambiental. (LEFF, 1991, p.24, tradução própria<sup>125</sup>)

Porém se por um lado houve um pequeno viés ecologista (contudo legítimo/legitimado, já que democrática e institucionalmente aceito pelos pares e nas instâncias competentes), por outro o PPC de 2011 ganhou maior propriedade nas definições dos objetivos, perfil de profissional, em fim, nos registros que caracterizados como textualização não ementaria. Contudo, ainda resta uma questão, que extrapola os propósitos desta seção: como se operacionalizam as “boas intenções” na prática docente se as ocorrências do radical ambient\* foram reduzidas (de 25 em 2009 para 16 em 2011) no ementário? Prospectivamente sugere-se na continuidades dos estudos analisar-se nos planos de ensino como cada professor respondeu ou deixou de considerar tal questão curricular.

Como inovação curricular, em 2011 o NDE propôs a criação da disciplina de Restauração ambiental, sob a motivação de conferir uma identidade distintiva ao curso (recordação do autor de uma reunião não relatada em ata em que esta identidade foi promovida em meio a discussão da reforma curricular, quando da vinda da pró-reitora de ensino de graduação ao Campus Curitiba no ano de 2010). Fala-se em inovação pois estes conhecimentos não estão compreendidos nas diretrizes curriculares dos cursos de agronomia e engenharia florestal respectivamente expressas nas resoluções nº 1/06 e nº 3/06 da CESU/CNE/MEC ambas de 2 de fevereiro de 2006. Esta elevação do número de registros do radical ambient\* também evidencia um deslocamento das relações de poder/saber uma vez que após a tomada de responsabilidade dos professores do campus na elaboração do currículo do curso houve na primeira reforma a reafirmação dos docentes ligados a restauração, poluição, química e engenharia ambiental que mantiveram e ampliaram as disciplinas ligadas a estas áreas.

---

<sup>125</sup> Así, es necesario formular estrategias para la participación crítica y prospectiva de las universidades, orientando la conciencia ambiental ciudadana, contribuyendo a la elaboración de las políticas ambientales, y generando los recursos humanos capaces de implementar programas y proyectos de gestión ambiental. (LEFF, 1991, p.24)

Da mesma forma, para os três cursos do tronco das Ciências Rurais o índice “Conserv\*” foi registrado em 18 registros na versão 2009 do PPC de Ciências Rurais e 17 na versão 2011, sendo que destes, **dois** registros encontram-se em textualizações próprias do NDE 2009, e **nove** na versão 2011. Já no curso de Engenharia Florestal 40 registros foram encontrados na primeira versão (sendo **quatorze** próprios) e 78 na segunda versão, (sendo **45** próprios). E na Agronomia foram 64 na primeira versão (sendo **45** próprios), e 68 na segunda (sendo **45** próprios). A listagem das principais ‘unidades de análise de concordância’ do radical ‘Conserv\*’ e suas respectivas quantidades de ocorrência em cada uma das versões de cada um dos cursos está disposta no Apêndice 2.

O até então inédito emprego da palavra “conservação” no nome de uma disciplina (do campus) é outro fato de destaque em relação aos registros anteriores, percebe-se que o uso da biodiversidade vem abordado conjuntamente à conservação, o que se por um lado indica uma racionalidade instrumental mais indissociada dos valores da conservação, por outro pode refletir o inverso, que a conservação é vista como meio instrumental para o uso eficaz da biodiversidade, como são possibilidades interpretadas com base em um registro pontual tais questões devem ser objeto de análise em futuros estudos sobre os planos de ensino das disciplinas.

Sob o mesmo ponto de vista, o índice “Eco\*” foi analisado e registrado em 76 ocorrências na versão 2009 do PPC de Ciências Rurais e 66 na versão 2011, sendo respectivamente 29 e 41 os registros próprios do NDE na primeira e segunda versão. Já no curso de Engenharia Florestal 102 registros foram encontrados na primeira versão (sendo **51** próprios) e 117 na segunda versão, (sendo **55** próprios). E na Agronomia foram 110 na primeira versão (sendo **55** próprios), e 96 na segunda (sendo **43** próprios). Para apreciação e ofertar possibilidades de interpretações alternativas ao prezado leitor, disponibilizou-se a listagem das principais ‘unidades de análise de concordância’ do radical ‘Eco\*’ e suas respectivas quantidades de ocorrência em cada uma das versões de cada um dos cursos originados do BI em Ciências Rurais no Apêndice 3.

Igualmente, o índice “Sustent\*” foi analisado e registrado em 19 ocorrências na versão 2009 do PPC de Ciências Rurais (sendo apenas duas próprias) e 24 na versão 2011 (sendo cinco próprias). Já no curso de Engenharia Florestal 47 registros foram encontrados na primeira versão (sendo **seis** próprios) e 45 na segunda versão, (sendo **sete** próprios). E na Agronomia foram 56 na primeira versão (sendo **dezesseis** próprios), e 55 na segunda (sendo **quatorze** próprios). Da mesma forma no Apêndice 4 foi disponibilizada a listagem das

principais ‘unidades de análise de concordância’ do radical ‘Sustent\*’ e suas respectivas quantidades de ocorrência em cada uma das versões de cada um dos cursos oriundos do BI em Ciências Rurais.

Neste indicador outro dado relevante foi revelado foi a ausência completa do indício “sustent\*” nos elementos não ementários dos projetos pedagógicos do curso de Ciências Rurais, ou seja, por não ter sido selecionada para compor o léxico das seções que tratam do perfil profissional, objetivos do curso e relação do projeto com a sociedade e a região, aventa-se que a sustentabilidade não constituiu, naquele momento (2009 a 2011), aspecto importante para profissionalização da formação ambiental dos Bacharéis Interdisciplinares. Restam como hipóteses uma omissão inconsciente, ou um viés contrário à corrente sustentabilista, ou ainda, um enfoque conservacionista ingênuo?

Racionalidades em Ciências Rurais: presença e internalização das formas do discurso

Vistas as peculiaridades de cada versão podemos analisar os PPCs de Ciências Rurais quanto às categorias de racionalidades presentes e internalizadas nas formas do discurso predominantes (Unidades de Análise) representadas no gráfico a seguir:

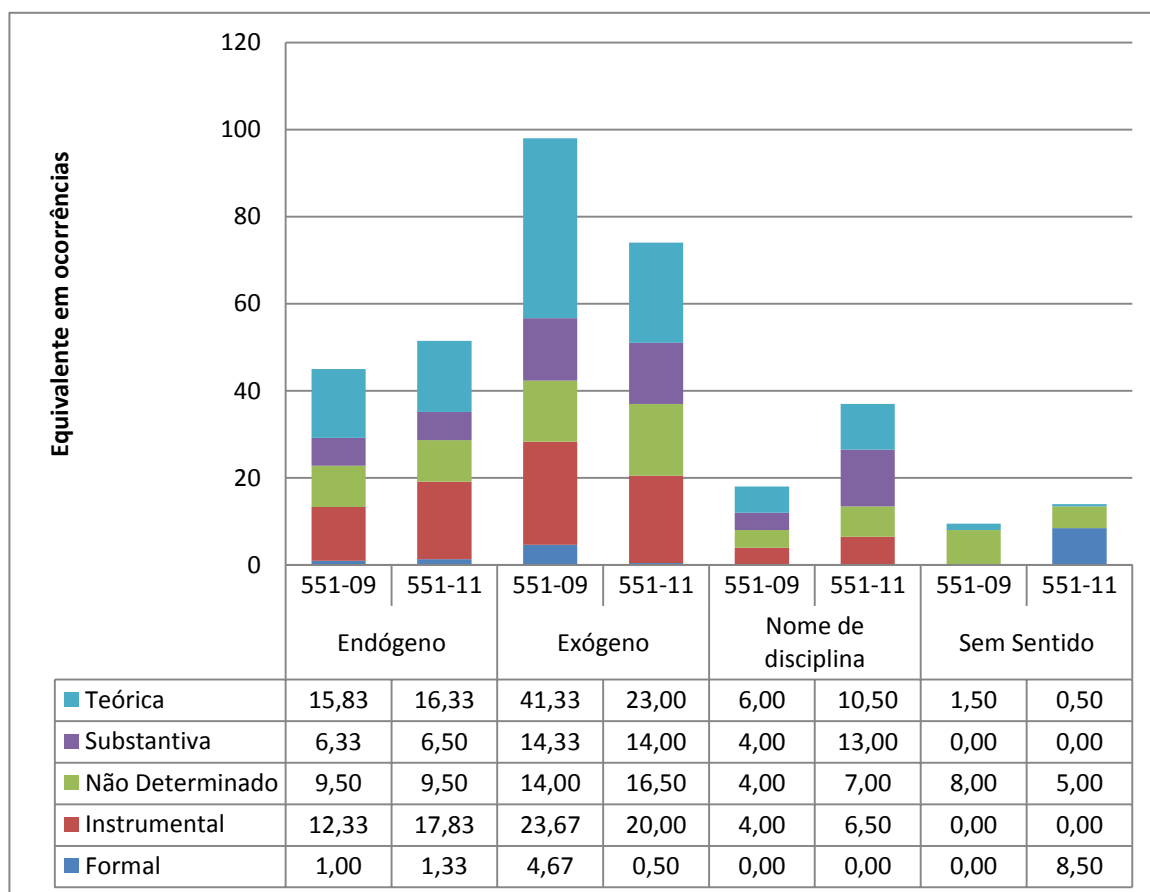


Figura 12: Quantidade de registros das categorias de racionalidade nas unidades de análise de cada uma das versões dos Projetos Pedagógicos do Curso de Ciências Rurais do Campus Curitiba agrupados por origem de textualização (unidade de contexto).

As variações mais expressivas nas proporções das ocorrências dos tipos de racionalidade foram geradas pelo aumento da racionalidade instrumental em contexto endógeno e a redução da racionalidade teórica exógena em 2011. Também observa-se o aparente deslocamento da racionalidade ambiental dos textos exógenos para a o nome das disciplinas, o que pode ser indício de uma maior apropriação (teórico/substantiva) do discurso pelo corpo docente ou o aumento das menções a nomes de disciplinas com os radicais de indício, por exemplo, nos pré-requisitos, até então ausentes na versão 2009 e instituídos em 2011.

Segundo Leff (2006, 2011a) a sobrevalorização da racionalidade instrumental é um traço da racionalidade moderna, enquanto que a racionalidade ambiental deve fundar-se sobre as racionalidades teóricas e substantivas, logo, tendo em mente o aumento na racionalidade instrumental endógena e a redução na racionalidade teórica exógena constatado pela análise acima, conjectura-se um processo de “modernização ecológica”<sup>126</sup> do discurso neste momento de reforma curricular, com toda a carga conceitual e pragmática que tal processo poderia abarcar.

Racionalidades em Engenharia Florestal: presença e internalização das formas do discurso

Da mesma forma que realizado para o Bacharelado em Ciências Rurais, após discutir-se as peculiaridades de cada versão dos PPCs de Engenharia Florestal partiu-se para as interpretações e inferências quanto às categorias de racionalidades presentes nas edições dos Projetos pedagógicos e internalizadas nas formas do discurso predominantes (Unidades de Análise) representadas no gráfico a seguir:

---

<sup>126</sup> Entendida como processo pelo qual as instituições políticas internalizam preocupações ecológicas no propósito de conciliar o crescimento econômico com a resolução dos problemas ambientais, dando-se ênfase à adaptação tecnológica, à celebração da economia de mercado, à crença na colaboração e no consenso (BLOWERS, 1997 *apud* ACSELRAD, H. Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. v. 24, n. 68, p. 103–119, 2010). Ver também OLIVIERI, A. G. **A Teoria da Modernização Ecológica : uma avaliação crítica dos fundamentos teóricos**. Tese (Doutorado em Sociologia) Brasília (DF): Universidade de Brasília, 2009.

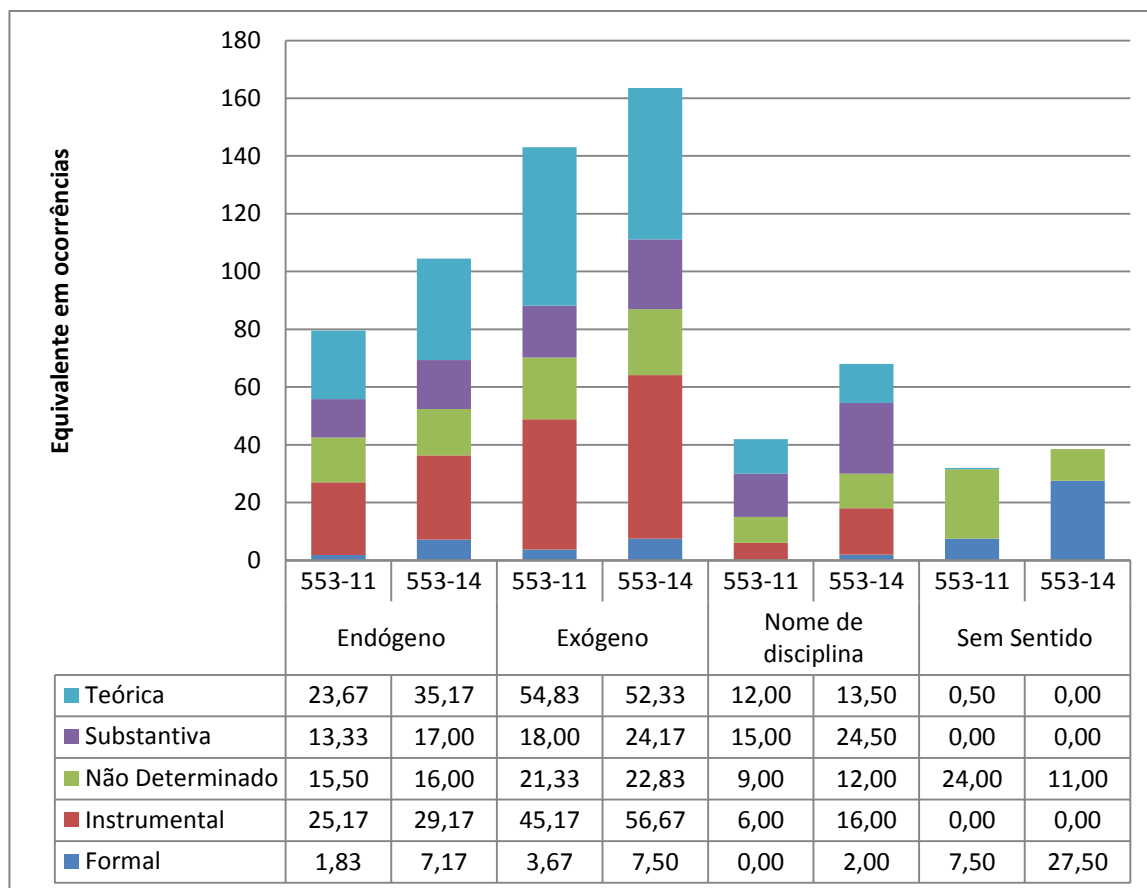


Figura 13: Quantidade de registros das categorias de racionalidade presentes nas unidades de análise de cada uma das versões dos Projetos Pedagógicos do Curso de Engenharia Florestal do Campus Curitibaanos agrupados por origem de textualização (distinção construída com base na unidade de contexto).

Em um primeiro olhar salta aos olhos o aumento geral da ocorrência dos indícios de ambientalização no discurso de todas as origens textuais. No discurso endógeno as variações mais expressivas ocorreram na racionalidade formal que quase quadruplicou (aumentando 5 equivalentes-registros) e teórica que ampliou em 11,5 registros seu quantitativo.

#### Racionalidades em Agronomia: presença e internalização das formas do discurso

E no Curso de Agronomia as interpretações e inferências quanto às categorias de racionalidades presentes nas edições dos Projetos pedagógicos e internalizadas nas formas do discurso predominantes (Unidades de Análise) foram ilustradas no gráfico a seguir:

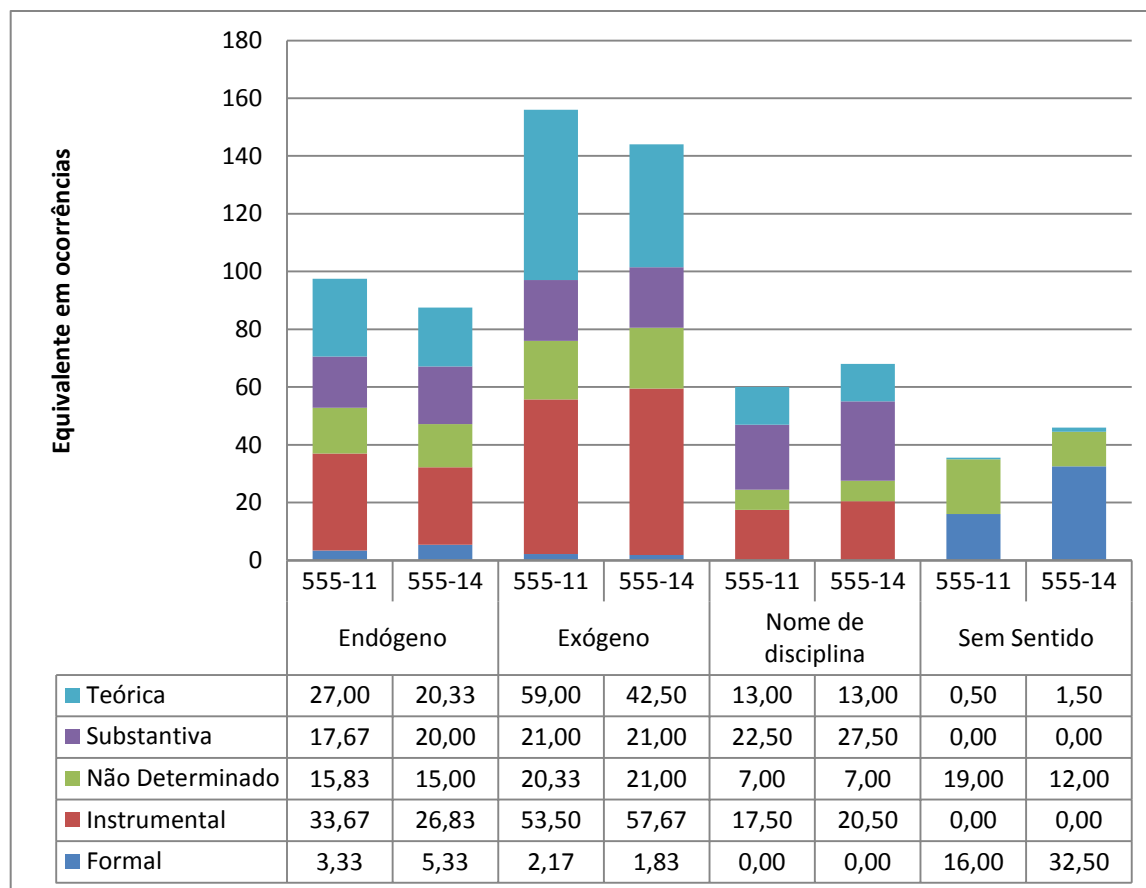


Figura 14: Número de registros com presença de indicadores das categorias de racionalidade em cada uma das versões dos Projetos Pedagógicos do Curso de Agronomia do Campus Curitiba agrupados por origem de textualização.

#### Nos Projetos Pedagógicos do Curso de Medicina Veterinária

Nos PPCs de Medicina Veterinária constatou-se a ocorrência do indicador “Ambient\*” em 18 registros na versão 2011 e 21 na versão 2014, sendo que destes, sete registros encontram-se em textualizações próprias do NDE<sup>127</sup> 2011, e oito na versão 2014. A listagem das principais ‘unidades de análise de concordância’ do radical ‘Ambient\*’ e suas respectivas quantidades de ocorrência em cada uma das versões de cada um dos cursos está disposta no Apêndice 1.

Sobre o indicador “Conserv\*” registrou-se 8 ocorrências no PPC 2011 e 13 no 2014, sendo que dessas, apenas dois registros encontram-se em textualizações próprias do NDE<sup>128</sup> 2011, e cinco na versão 2014. A listagem das principais ‘unidades de análise de concordância’

<sup>127</sup> Sabe-se que a construção do texto, principalmente nas ementas das disciplinas, não é fruto do trabalho apenas dos membros do NDE, mas como comissão competente e delegada, cabe aos seus membros a responsabilidade pela textualização.

<sup>128</sup> Sabe-se que a construção do texto, principalmente nas ementas das disciplinas, não é fruto do trabalho apenas dos membros do NDE, mas como comissão competente e delegada, cabe aos seus membros a responsabilidade pela textualização.

do radical ‘Conserv\*’ e suas respectivas quantidades de ocorrência em cada uma das versões de cada um dos cursos está disposta no Apêndice 2.

Já quanto ao indicador “Eco\*” foram encontrados em 27 registros na versão 2011 e 30 na versão 2014, sendo que desses, dez registros encontram-se em textualizações próprias do NDE<sup>129</sup> 2011, e doze na versão 2014. O Apêndice 3 apresenta as principais unidades de concordância do radical eco\* nas duas versões de cada um dos quatro cursos do campus.

E encerrando esta apresentação das unidades de concordância presentes nos registros dos quatro indicadores analisados constata-se que o indicador ‘Sustent\*’ foi o que apresentou menor número de ocorrências nos PPCs de Medicina Veterinária, sendo que na versão 2011 foram seis registros e no 2014 cinco, sendo que em cada versão apenas um registro foi textualizado pelos NDEs. A listagem das principais ‘unidades de análise de concordância’ do radical ‘Sustent\*’ e suas respectivas quantidades de ocorrência em cada uma das versões de cada um dos cursos está disposta no Apêndice 4.

Na figura a seguir observa-se um perfil da distribuição das formas de racionalidade presentes em Medicina Veterinária e sua internalização no discurso endógeno.

---

<sup>129</sup> Sabe-se que a construção do texto, principalmente nas ementas das disciplinas, não é fruto do trabalho apenas dos membros do NDE, mas como comissão competente e delegada, cabe seus aos membros a responsabilidade pela textualização.

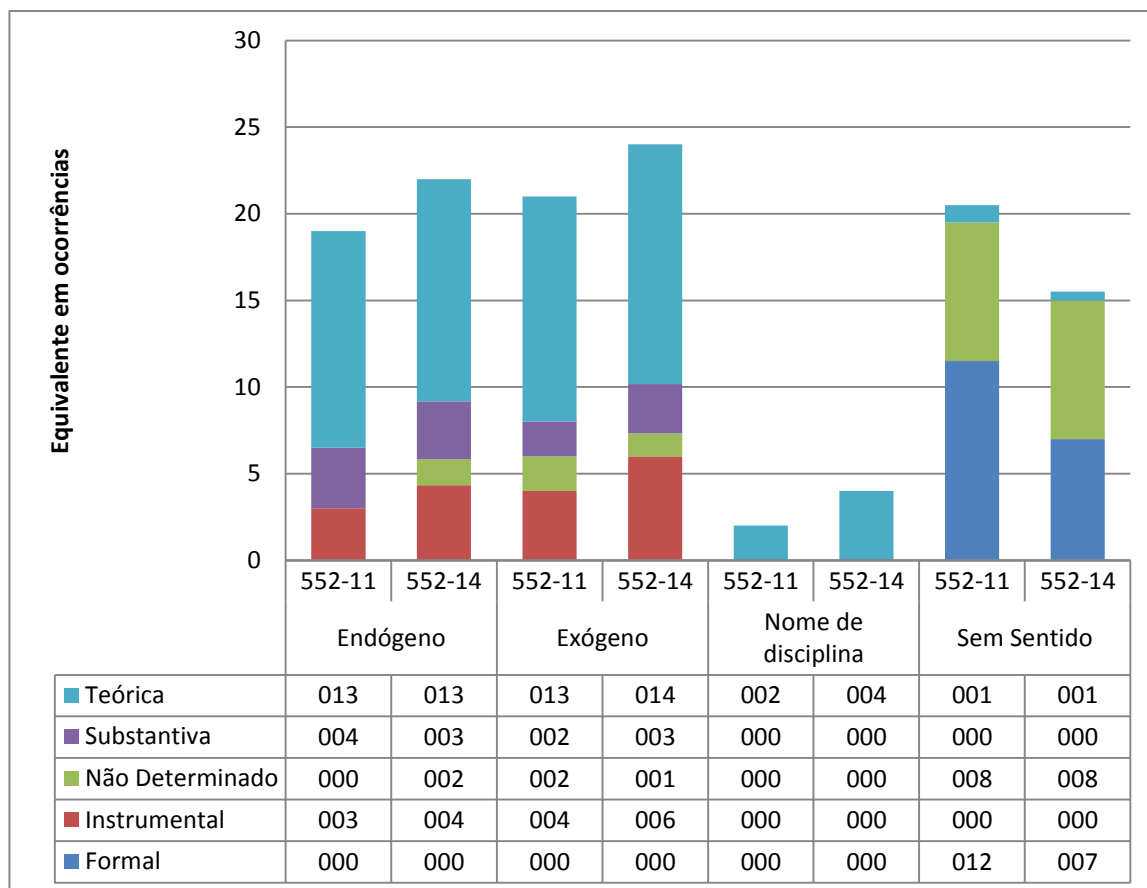


Figura15: Número de registros com presença de indicadores das categorias de racionalidade em cada uma das versões dos Projetos Pedagógicos do Curso de Medicina Veterinária do Campus Curitiba agrupados por origem de textualização.

Observa-se pelo gráfico anterior que a racionalidade teórica domina o discurso presente em ambas as versões dos PPCs de Veterinária e está praticamente dividida dentre as disciplinas de Ecologia Geral (teoria) e Sociologia Rural (substantiva) e secundariamente em elementos não ementários (substantiva e instrumental).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Buscando compreender os contextos e influências atuantes no processo de ambientalização universitária, este trabalho desenvolveu uma breve revisão epistemológica e histórica (institucional) da Ambientalização Universitária compreendendo que o processo surgiu em um contexto de desenvolvimento de políticas educativas/ambientais mediadas e difundidas por organismos internacionais (UNESCO, RFA-LAC, IUCN). Após a incorporação tardia da nebulosa ambiental no ensino superior, o processo de Ambientalização Universitária passa a receber influências das correntes da gestão ambiental inicialmente desenvolvidas pela iniciativa privada e da educação ambiental previamente desenvolvidas para educação básica e não-formal. Se por um lado estas influências tornam mais rápido e teoricamente fundamentado o processo de construção das identidades históricas dos movimentos e movimentações ambientalizadoras nas/das universidades, por outro ampliam sua susceptibilidade a vieses, parcialidades e derivações teórico práticas. Logo a pesquisa e a educação ambientalizadas exigem dos pesquisadores e acadêmicos tenaz persistência com senso crítico.

Analogamente a Santos (2004, p.16) quando denuncia que a pressão produtivista pode desvirtuar a universidade, até mesmo pelo esvaziamento de preocupações humanistas ou culturais dos objetivos fundamentais da universidade. Da mesma forma conjectura-se que certas produções acadêmicas que pretendem a difusão massiva de técnicas, tecnologias e/ou modelos de mensuração e intervenção para ambientalização (publicações de venda e/ou de currículo-vitae) podem perder de vista o respeito pela “racionalidade ambiental cultural” de cada contexto e comunidade universitária ao pretender a formalização homogeneizadora de um ambientalismo globalizante. De outro modo, pode ser heurísticamente infrutífero entranhar-se em um conjunto de estudos singulares localmente situados prescindindo-se da capacidade de síntese e sistematização necessária ao conhecimento científico.

Logo visando uma ponderação, e parafraseando Sorrentino, Nascimento e Portugal (2011), sustenta-se que uma educação ambiental articulada e com a totalidade dos humanos de cada base territorial onde se desenvolve poderá ter melhores resultados práticos. E isto requer o engajamento da IES não apenas com a solução pontual de problemas, mas com a construção de políticas estruturantes, capazes de criar sustentabilidade socioculturais também para as intervenções, e uma forma seria a busca pelo aprimoramento de autonomias locais para o enfrentamento continuado do problema gerador da intervenção e de inúmeros outros que certamente existem e existirão em qualquer território humano.

Ao objetivar desenvolver uma compreensão sobre como o enfoque da racionalidade ambiental poderia fundamentar a investigação da Ambientalização Universitária o estudo desenvolveu uma análise de conteúdo baseadas nas categorias de racionalidade ambiental. E debruçando-se sobre os documentos dos projetos pedagógicos dos cursos do campus, constatou que longe de uma lógica maniqueísta de legitimação exclusiva da racionalidade teórica e substantiva em detrimento das racionalidades instrumentais e formais, o aprimoramento da racionalidade ambiental deve sustentar-se na articulação multilateral das quatro formas de racionalidade.

Assim como Santos (2004, p.16) quando conjectura e a ampliação da autonomia universitária não teve por objetivo preservar a liberdade acadêmica, mas criar condições para as universidades se adaptarem às exigências da economia. Da mesma forma, defende-se que muitas formas sustentabilistas de Ambientalização Universitária podem errar por não prezarem um desenvolvimento equilibrado das formas da racionalidade ambiental, e assim limitam-se a instrumentalizar e formatar a racionalidade ambiental às necessidades de ampliação dos diferenciais competitivos dos mercados – de serviços educacionais e de trabalho. Por meio da aplicação destas análises fundamentadas nas categorias da Racionalidade ambiental, o processo de Ambientalização do Campus da UFSC Curitibanos(SC) foi investigado.

Tendo em vista o diagnóstico obtido nos sistemas de controle de processos, resoluções e correspondências constatou-se que ao longo da história da política institucional há duplicação de meios, esquecimento de propostas, e ações educativas pontuais e descontextualizadas sujeitas à (justa) resistência de cada órgão colegiado. Nesta conjuntura pode-se concluir que há na política ambiental da instituição uma deficiência administrativa de gestão de conhecimento e lacunas na política de Educação ambiental de longa data gerando um conjunto de ações e normas que tendem ao encerramento e esquecimento precoce.

Considerando-se que a política e gestão ambiental são decididas na sede e aparentam pautar-se em uma racionalidade formal moderna (formalização pura e homogeneizante) ou instrumentalmente limitada ora a demandas normativas externas, ora a planos de gestão surgidos dos interesses de indivíduos ou grupos isolados. E com base na constatação da ausência ou difícil localização dos instrumentos de licenciamento ambiental prévio (estudos de impacto de vizinhança ou relatórios ambientais simplificados que garantam acesso público a informação e legitimação social do ‘empreendimento’). Conclui-se que esta conjuntura constitui agravante à descontinuidade de iniciativas e políticas de responsabilidade

socioambiental em meio às trocas de gestão. Também constatou-se o despreparo da política institucional para atender a característica da multicampia, outro traço a ser aprimorado nas políticas ambientais da UFSC. Se em uma frase pudesse fornecer perspectivas à atuação dos gestores ambientais institucionais esta seria: “Não esqueça: o local e o institucional têm história, a carreira é curta, as contingências normativas, os escândalos midiáticos e até mesmo a gestão de qualquer reitor são fugazes quando comparadas às longas artes de educar e gerir em uma Universidade.”

Sugere-se a manutenção de um abrangente e periódico processo decisório participativo (aos moldes de um fórum permanente) visando o estabelecimento, manutenção e aprimoramento de marcos à política e gestão socioambiental institucional. Ao contrário da participação tutorada que pretende apenas legitimar planos decididos em gabinete, o objetivo principal deste espaço político-educativo deveria ser o estabelecimento de um monitoramento do real interesse público manifesto pela ‘comunidade universitária ampliada’ de cada campus (não apenas um corpo técnico e ou docente). Acredita-se que tal processo geraria importantes benefícios à cultura universitária e um importante aprimoramento do relacionamento da universidade com o ambiente e a comunidade do entorno.

Constatou-se que ao longo das reformas curriculares todos os cursos apresentaram crescimento na proporção das palavras contendo os radicais de indício comparativamente ao total das palavras. O destaque quanto ao crescimento do ‘espaço curricular’ destinado aos temas ambientais (inerentes aos radicais de indício) foi o Curso de Engenharia florestal pois seu aumento equivale a 25 % em comparação a versão anterior. O indicador ‘Sustent\*’ foi o que sofreu menor incorporação e aumento dentre os quatro indicadores analisados

Ao longo da pesquisa constata-se que a racionalidade substantiva adquire caráter acessório e está predominantemente (41,7%) voltada ao subsídio da racionalidade instrumental. Já o caráter puro da racionalidade teórica presente em (74,1%) das ocorrências desta categoria (ver Tabela 5) torna o discurso ambientalista conteudista do ponto de vista da racionalidade teórica. Afirma-se isso, pois, ao contrário de prestar-se à articulação entre valores e processos materiais (ecológicos, culturais, tecnológicos, políticos e econômicos) a racionalidade teórica presente nos projetos pedagógicos aparenta ter objetivo em si.

Encontra-se em Leff(2006) a atribuição da sobrevalorização racionalidade instrumental como traço distintivo da racionalidade moderna, enquanto que a racionalidade ambiental deve fundar-se sobre as racionalidades teóricas e substantivas, logo, tendo em

mente o aumento na racionalidade instrumental endógena e a redução na racionalidade teórica exógena constatado nas análises de conteúdo dos PPCs conjectura-se um processo de modernização ecológica do discurso no primeiro momento de reforma curricular, com toda a carga conceitual e pragmática que tal processo poderia abarcar.

Sem uma política definida e socialmente legitimada, a ambientalização curricular torna-se objeto de disputas no campo do discurso do seletivo grupo dos docentes do NDE (aberto a todos os docentes ou restrito a poucos deles dependendo-se do curso), e fica dependente de ações individuais que podem torná-la personalista e sujeita a descontinuidades. Considerando-se que a maioria (mas não todos) dos agentes das reformas curriculares possui escassa formação humanística e pedagógica, interpreta-se que o foco dos projetos na formação de profissionais de nível superior e acadêmicos pode ter sido moldado por tais condicionantes. Assim, observa-se a predominância das racionalidades instrumental e teórica conforme inferências obtidas pelas análises dos projetos pedagógicos dos cursos.

Observa-se que a forma de racionalidade substantiva encontra-se menos representada na forma pura que na forma associada com a racionalidade instrumental. Desse resultado interpreta-se uma tendência persistente no campo do ambientalismo institucional um caso arquetípicos em que quase ninguém/nunca ousa se questionar os valores sociais e éticos do ambientalismo, mas geralmente esses são vistos como um complemento de outras “pautas” constituindo rotinas em que as questões de “como fazer” (racionalidade instrumental), “que formato/padrão/medida basear-se” [formal], “o que é/foi possível fazer” ou “o como é/foi/está [feito]” (racionalidade teórica), precedem, têm melhor clareza e ocupam grande parte das ‘pautas’ em detrimento das questões de valores e compreensão teórica. Quando os valores de uma comunidade relacionados a seu ambiente não possuem lugar à mesa de reuniões, não permeiam os tempos e espaços educativos, e/ou ainda estão, sempre ingressando como figura ilustre ao fim do diálogo, perpetua-se e legitima-se uma visão que denominamos como “obvio-ululante do complementar e acessório”. Esta cultura invade os espaços, tempos e preocupações institucionais e individuais e acaba por dominar os vínculos socioculturais com questões ora econômicas & funcionais ora teóricas & técnicas, e nas pausas e interstícios ressurgem o habitus de reafirmar valores, engajamentos e “compromissos” com causas difusas em tom de complemento oportuno e temporário para evitar-se retaliações ou aparência obsoleta/conservadora.

A universidade desempenha movimentos fundamentais neste processo de transformação do conhecimento e da sociedade. Isto requer um espaço de autonomia

acadêmica e liberdade de pensamento, mas ao mesmo tempo a manutenção crítica de suas funções sociais históricas; requer tempo e proteção para a maturação de novos conhecimentos e teorias, bem como tentativas de teste, refutação, crítica responsável e experimentação com e sobre novos métodos, filosofias e modelos de pesquisa e educação. Isso tudo não pode ser substituído por uma capacitação técnica de curta duração, pela valorização mercantilista do saber, pela imposição de modelos e normas internacionais ou pelo espontaneísmo ambientalista. O saber ambiental “se constrói não [só] na aplicação das ciências aos problemas ambientais, mas [também] num diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes populares” (LEFF, 2011b. p.221) Tal diálogo se constrói com uma forte extensão recursiva, de mão-dupla, para potencializar a eficiência ambiental e efetividade social de suas forças produtivas aprimorar as capacidades de autogestão comunitária, controle social compartilhado, inclusão e distribuição solidária e a construção e manutenção da identidade de uma universidade situada e implicada na cultura regional/global, pois defende-se que não será uma universidade fechada em si, ou aberta a toda sorte de exigências do mercado global, a instituição capaz de contribuir para a construção projeto nacional de que nos fala Santos (2004). Em uma metáfora biológica cada universidade tem na extensão a membrana semipermeável que garante o fechamento estrutural necessário a sua autopoiese, e quando mantém-se aberta à toda sorte de interferência externa está sujeita à quebra da homeostase (equilíbrio autorregulado) e recursividade dos processos internos e consequente à morte. E se deixa de realizar leituras do ambiente extra celular através de sua matriz pode encistar-se, reproduzir-se indiscriminadamente e tornar-se perdulária ao organismo.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637–651, dez 2006.

ANASTASIOU, L. G. C. PESSATE. **Processo de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Editora Univille, 2006.

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais - o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, 2010 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142010000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 nov. 2013.

AZAZIEL, M.; LOUREIRO, C. F. B. Dialética de Marx, Pós-Modernismo Ambientalista e Transição ao Socialismo. **Revista Theomai**, n. 20, p. 105–124, 2009.

BLEICHER, J. A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE GADAMER. In: EDIÇÕES 70, L. (Ed.). **Hermenêutica Contemporânea**. Lisboa, Portugal: [s.n.]. p. 1–6.

BORGES, A. F. **Gestão Ambiental nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 231 f. Tese (Doutorado em Ciências Florestais) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Florestal, Universidade Federal de Lavras, Lavras (MG), 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA/MMA); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), IV Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente, 1990, Florianópolis(SC). **Textos básicos**. Florianópolis(SC): UFSC&IBAMA 1990 361p.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Indicadores Demográficos Educacionais (IDE), 2013. Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2011/municipios/relatorio/coibge/4204806>. Acesso em: 20 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário (SDT/MDA). **Planalto Catarinense: Relatório do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais**, 2010. Disponível em: [sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs\\_qua\\_territorio071.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio071.pdf) Acesso em: 12 dez. 2013.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Lorencini, Álvaro. São Paulo: FEU (UNESP), 1999, p. 181-190.

CAMPOS, Arminda Eugenia Marques; BARTHOLO JR, Roberto S. O que é um intelectual. In: BURSZTYN, Marcel. **Ciência, Ética e Sustentabilidade: desafios ao novo século**. São Paulo: Cortez, p. 21-42, 2001.

CAPAZ, M. L. **Análise Comparativa da Matriz Curricular dos Cursos de Graduação em Agronegócio nas Instituições Superiores da Região Centro-Oeste**. 97 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Agronegócio) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS), 2012.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm.**, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

CLOVIS, Paulo et al. **Vestibular UFSC/2009: universidade abre cinco novas opções de graduação**. 2008. Publicado em 26/09/2008. Disponível em: <<http://noticias.ufsc.br/2008/09/vestibular-ufsc2009-universidade-abre-cinco-novas-opcoes-de-graduacao/>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

COPELLO, Maria Inés. Fundamentos teóricos e metodológicos de pesquisas sobre ambientalização da escola. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 1, n. 1, p. 93-110.

DEBORD, Guy. **La Societé du Spectacle**. Produção de Christian Lentrentien. Realização de Guy Debord. Música: Michel Corrette. 1973. (88 min.), son., P&B. Legendado. Baseado na 1ª edição do livro "Sociedade do Espetáculo" de 1967. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=A4FAJsfqHe0>>. Acesso em: 20 set. 2012.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.pdf**. 3. ed. ver. ampl. São Paulo(SP): Atlas, 1987. 293p.

DIAS, Genebaldo. Elementos da História da Educação Ambiental. In \_\_\_\_\_. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 6ª edição. São Paulo: Gaia, 2002.

FERRARI, Camila. **Projetos de habitação popular como projetos de cidade moderna: os conjuntos habitacionais dos IAP na Grande São Paulo de 1930 a 1964**. 2013. Dissertação (Mestrado em Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo) - Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/102/102132/tde-06062013-145853/>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, Aug. 2002. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 16 fev. 2014.

FIALHO, Nadia Hage. **Universidade multicampi**. Autores Associados, 2005.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista da UFG**, v. 2, p. 1-7, 2005. Disponível em: [http://www.proec.ufg.br/revista\\_ufg/45anos/C-reforma.html](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html). Acesso em: 16 fev. 2014.

FIGUEIREDO, M. L.; GUERRA, A. F. S.; SCHMIDT, E. B. **Ambientalização Curricular em Cursos de Licenciatura e na Educação Básica: a pesquisa e a formação inicial e continuada**. II Jornada Ibero-Americana da Ariusa: compromisso das universidades com a ambientalização e sustentabilidade. **Anais...** Itajaí: Univali. Disponível em: <<http://www.reasul.org.br>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

GELI, A. M. Introducción. Universidad, Sostenibilidad y Ambientalización Curricular. In: Arbat, E., Geli, AM.. (Eds) **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores V.1- aspectos ambientales de les universidades**. Girona: Universitat de Girona - Red ACES, 2002 (201pp.). p. 11-18.

GODOY, Ana. Opinião, Biopolítica, Governamentalidade e Controle: as armadilhas da ambientalização e seus muitos e estranhos funcionamentos.. **Revista Política & Trabalho**, v. 36, 2012.

GOHN, G. Abordagens Teóricas no Estudo dos Movimentos Sociais na América Latina. **Cad. CRH**, v. 54, n. 21, p. 439–455, 2008.

GOHN, M. DA G. M. A Educação Não-Formal e a Relação Escola-Comunidade. **EccoS Revista Científica**, v. 6, n. 2, p. 39-65, 2004.

GUMBOWSKY, A. **O Ensino Superior nas Universidades Fundacionais Municipais Catarinenses**: a gênese de um modelo de ensino superior comprometido com o desenvolvimento regional. In: III CBHE - Congresso Brasileiro de História da Educação. 2004. **Anais...** Curitiba(PR): [s.n.]. Disponível em:

<<http://sbhe.org.br/modules/publisher/item.php?itemid=99>>. Acesso em: 10 jun. 2014

HOGAN, Daniel Joseph. A Questão Ambiental e os Cursos de Graduação In: BRASIL/IBAMA; UFSC, Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente, 1990, Florianópolis(SC). **Textos básicos**. Florianópolis(SC): UFSC IBAMA 1990 361p.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), **Cidades**: Curitibaanos, 2012. Disponível em: [www.cidades.ibge.gov.br](http://www.cidades.ibge.gov.br). Acesso em: 10 jan. 2014.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), **Santa Catarina - Síntese das Informações**: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - 2010 (IDHM 2010), 2013. Disponível em: [www.cidades.ibge.gov.br](http://www.cidades.ibge.gov.br). Acesso em: 15 mar. 2014.

JACOBI, P. R.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. G. C. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Caderno CEDES**, Campinas, v.29, n.77, p.63-79, jan./abr. 2009.

JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. Características de la Ambientalización Curricular: modelo ACES. In: Junyent, M.; Geli, A. M.; Arbat, E. (Eds.). **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. 2- Proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**. Girona: Universitat de Girona-Red ACES, 2003. 232. p.

KITZMANN, D. Ambientalização de Espaços Educativos: aproximações metodológicas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 18, p. 553-574, 2007.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. DA C. **Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil**. VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental.” **Anais...** Ribeirão Preto(SP), Brasil: [s.n.], 2011.

LEFF, E. **Aventuras da epistemologia ambiental**: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012



LEFF, E. La Ecología Política en América Latina. **Sociedade e Estado**, v. 18, n. 1/2, p. 17–40, 2003.

LEFF, E. Las Universidades y la Formación Ambiental: diez líneas de acción. **Educación Superior y Sociedad**, v. 3, n. 1, p. 21–25, 1991.

LEFF, E. O Conceito de Racionalidade Ambiental. In: ORTH, L. M. E. . (Ed.). **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 11. ed. Petropolis (RJ): Vozes, 2011a. p. 133–144.

LEFF, E. Universidade, Interdisciplinaridade e Formação Ambiental. In: ORTH, L. M. E. . (Ed.). **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 11. ed. Petropolis (RJ): Vozes, 2011b. p. 199–221.

LEFF, Enrique. A construção da racionalidade ambiental. In: **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 555 p.

LEMOS, Z. A. História de Curitiba. In: BUSATO, G. D.; BUSATO, U. S. (Eds.). **Curitiba Hoje: 1990**. Curitiba (SC): LTDA, Gráfica e Papelaria Iara, 1990.

Lemos, Zélia A., História de Curitiba. In Vários Autores. **Curitiba 1990**. Curitiba(SC): Gráfica Busato, 1990.

LIMA, Lucia Ceccato de. Modelo aberto de educação ambiental. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p.161-178, jan./abr. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2997>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

LIMA, Lucia Ceccato de. **Processo de planejamento e implantação do Parque Natural Municipal de Lages**, com ênfase na conservação de bacias hidrográficas e percepção da comunidade do entorno. 231 f. Tese (Doutorado em Engenharia Ambiental), Centro Tecnológico - Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2007.

LOPES, José Sérgio Leite. **O vapor do diabo: o trabalho dos operários do açúcar**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1976.

LOPES, José Sérgio Leite. Sobre processos de "ambientalização" dos conflitos e sobre dilemas da participação. **Horizontes Antropológicos**, v. 12, n. 25, p. 31-64, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2006. 150p.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCOMIN, F. E.; SILVA, A. D. V. DA. A sustentabilidade no ensino superior brasileiro: alguns elementos a partir da prática de educação ambiental na Universidade. **Contrapontos**, v. 9, n. 2, p. 104 - 117, 2009.

MARICATO, J. M. Procedimentos metodológicos em estudos bibliométricos e cientométricos: opções e reflexões no contexto dos processos de recuperação e organização da informação. In: Costa, R. L. M. **Estudos Contemporâneos em Comunicações e Artes: melhores teses e dissertações da ECA/USP 2010**. São Paulo: ECA/USP, 2011. <<http://rabci.org/rabci/sites/default/files/Cap%C3%ADtulo%20de%20e-book.pdf>>

MEDEIROS, João de Deus; SALEH, Zarah Khaled Abbas Dayeh. Fragmentação florestal: um estudo da ecologia da paisagem em Curitiba (SC) **Ágora: Mafra**, v. 16, n. 1, 2009, p. 20-37.

MEDINA, N. M. A Educação Ambiental na Educação Formal. In: FUNIBER (Ed.). **Educação Ambiental na Educação Formal**. Florianópolis(SC): FUNIBER, 2003. p. 1–46.  
MORAES, Antonio Carlos Robert. Seminários Nacionais Sobre Universidade e Meio Ambiente: uma Avaliação. In: BRASIL/IBAMA; UFSC, Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente, 1990, Florianópolis(SC). **Textos básicos**. Florianópolis(SC): UFSC IBAMA 1990 361p.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7–32, 1999.

MORIN, A **Cabrerça Bem-Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. JACOBINA, E. 8. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2003. p. 128

OLIVEIRA, H.T. et al. **Mapeamento da educação ambiental nas instituições brasileiras de educação superior**: elementos para políticas públicas. Brasília, DF: DEA/MMA, 2007. (Documentos técnicos n. 12).

OLIVEIRA, Haydée Torres de, **Contextos e Desafios na Produção de Sentidos sobre Sustentabilidade e Ambientalização da Educação Superior**. In: LEME, P. C. S.; PAVESI, A.; ALBA, D.; GONZÁLEZ, M. J. D. Visões e Experiências Ibero-Americanas de Sustentabilidade nas Universidades. 3. Seminário Internacional de Sustentabilidade na Universidade. **Anais...** São Carlos(SP), Brasil: [s.n.], 2011, p. 37-42.

PEDRINI, A. DE G.; BRITO, M. I. M. S. Educação Ambiental para o Desenvolvimento ou Sociedade Sustentável? uma breve reflexão para a América Latina. **Rev. Educação Ambiental em Ação**, n. 17, 2006.

PEIXER, Z. I.; GEREMIAS, R.; BUDZIAK, D.; STOLBERG, J. **Programa REUNI e a Democratização do Ensino Superior: a experiência da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Curitiba**. In VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária : Ensino Superior – Inovação e Qualidade na Docência. **Anais...** Porto, Portugal: [s.n.], 2012

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. The modern university in current times. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2009.

QUINTAS, José Silva. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 113-140, 2004.

REDE ACES. Red de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Disponível em: [http://insma.udg.es/ambientalizacio/web\\_alfastinas/castella/c\\_index.htm](http://insma.udg.es/ambientalizacio/web_alfastinas/castella/c_index.htm). Acesso em: 15 mar. 2012.

REIGOTA, M. **O Que É Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo(SP): [s.n.], 2009. v. 292p. 107

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências : problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, 2010.

RIGON, Ana Lia dos Santos. **O Retrato da Economia Curitibanense no final do Século XX: Uma Retrospectiva da Economia Curitibanense dos Anos 50 até os Anos 90**, 2006. Disponível em: [http://201.67.253.66/www.curitibanos.sc.gov.br/index.php?janela=cid\\_economia/index.htm](http://201.67.253.66/www.curitibanos.sc.gov.br/index.php?janela=cid_economia/index.htm) . Acesso em: 28 abr, 2012.

ROTARY, Internacional Distrito 4740. **UFSC Um Sonho que se Tornou Realidade**. Disponível em <http://www.rotary4740.org.br/index.php/component/content/article/1-re...>  
SANMARTÍ, Neus; PUJOL, Rosa M. ¿ Qué comporta " capacitar para la acción " en el marco de la escuela. **Investigación en la Escuela**, v. 46, p. 49-54, 2002.

SANTA CATARINA, Universidade Federal de. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 a 2014**. Florianópolis, SC, 2010.

SANTA CATARINA, Universidade Federal de. **UFSC no século 21 – Modelo de Excelência**. Informe comercial 5: Regionalização Campus Curitibanos. 2011. Online. Disponível em: <[http://agecom.ufsc.br/files/2011/10/cad5\\_reg\\_ctbanos.pdf](http://agecom.ufsc.br/files/2011/10/cad5_reg_ctbanos.pdf)>. Acesso em: 02 ago. 2012.

SANTA CATARINA, Universidade Federal de.; BARRETA, M. H. (Pres. NDE). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina Veterinária**. Curitibanos: UFSC, 2013. p. 101

SANTA CATARINA, Universidade Federal de.; BOTELHO, G. R. (Pres. NDE). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Agronomia**. Curitibanos: UFSC, 2013. p. 108

SANTA CATARINA, Universidade Federal de.; Petrassi A.C. (Pres. CGPLS). **Comissão Gestora do Plano de Gestão de Logística Sustentável (CGPLS): Relatório**. Florianópolis: UFSC, 2013. p.43

SANTA CATARINA, Universidade Federal de.; PORTELA Jr., V. V. M. (Pres. NDE). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina Veterinária**. Curitibanos: UFSC, 2010. p. 73

SANTA CATARINA, Universidade Federal de.; SIMINSKI, A.(Pres. NDE). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Engenharia Florestal**. Curitibanos: UFSC, 2013. p. 96

SANTA CATARINA, Universidade Federal de.; SIMINSKI, A.( Pres. NDE). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Engenharia Florestal**. Curitibanos: UFSC, 2011. p. 114

SANTA CATARINA, Universidade Federal de.; STEINER, N. (Pres. NDE). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Agronomia**. Curitiba: UFSC, 2011. p. 79

SANTA CATARINA, Universidade Federal de.; TREBIEN, D. O. T. (Coord.). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Rurais**. Curitiba: UFSC, 2008. p. 73

SANTA CATARINA, Universidade Federal de.; VIANNA, R. T. (Pres. NDE). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Rurais**. Curitiba: UFSC, 2010. p. 96  
SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: [s.n.], 2004. p. 120p

SANTOS, Boaventura de Sousa; RODRÍGUEZ, César. Introdução: para ampliar o cânone da produção. In: **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, p. 23-77, 2002.

SANTOS-FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S(Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. v. 42 São Paulo: Cortez, 2007. p. 109

SAUVÉ, Lucie. Uma Cartografia das Correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Artmed, 2005. p. 17-44

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 21ª ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989.

SCHIMITZ, Clóvis(AGECOM/UFSC). **Campus da UFSC em Curitiba oferece 200 vagas no Vestibular 2011**. Disponível em: <http://antiga.ufsc.br/agecom/principal.php?id=23743>. Publicado em: 21 out 2010

SCHIMITZ, Clóvis(AGECOM/UFSC). **Curso de Ciências Rurais é alternativa para quem reside no meio-oeste do Estado e regiões próximas**. Disponível em: <http://curitiba.ufsc.br/ufsc-cbs/imprensa/curso-de-ciencias-rurais-e-alternativa-para-quem-reside-no-meio-oeste-do-estado-e-regioes-proximas>. Publicado em: 04 set. 2009

SELL, Carlos Eduardo. Rationality and rationalization in Max Weber. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 79, p. 153-172, 2012.

SILVA, C. P. DA; MIRANDA, J. V. A. N.; TESSER, G. J.; MOSER, A. **A Questão da Universidade e Outros Ensaio**. 1. ed. Curitiba(PR): Do Autor, 2008. p. 120

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica Editora, 1999.

SORRENTINO, Marcos; NASCIMENTO, Elimar; PORTUGAL, Simone. Universidade, Educação Ambiental e Políticas Públicas. In: LEME, P. C. S.; PAVESI, A.; ALBA, D.; GONZÁLEZ, M. J. D. **Visões e Experiências Ibero-Americanas de Sustentabilidade nas Universidades**. 3. Seminário Internacional de Sustentabilidade na Universidade. **Anais...** São Carlos(SP), Brasil: [s.n.], 2011., p. 19-35.

TAVARES, Eliane. A Universidade e os Técnicos-Administrativos: uma tensão permanente. In: Rampinelli, Waldir José; Ouriques, Nildo (org). **Crítica a Razão Acadêmica**: reflexões sobre a universidade contemporânea. Florianópolis: Insular, 2011. 224p

TELLO, C. G. Las Epistemologías de la Política Educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Praxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 53-68, 28 jun 2012.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: the theory in practice. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006.

THOMÉ, Nilson. Primeira história da educação escolar no Contestado. **Caçador: UnC**, 2002.  
TOZONI-REIS, M. F. DE C. **Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da educação ambiental: algumas contribuições**. In: 30<sup>a</sup>. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2007. **Anais...** Caxambú (MG): [s.n.]. 2007. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt22-3311--int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt22-3311--int.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2012.

UEKUBO, C. M.; ALMEIDA, D. A. **A Influência do Apoio Pedagógico ao Estudante no Ensino Superior de uma Instituição Pública Instalada na Microrregião de Curitiba/SC** VII Encontro de Economia Catarinense. Crescimento e Desindustrialização. **Anais...** Florianópolis(SC): 2013

UFSC/CPPF, Comissão Permanente de Planejamento Físico. **Plano Diretor do Campus da UFSC**: diretrizes e proposições. Florianópolis(SC): Editora da UFSC, 2005. p. 58

VALENTI, M. W.; LIMA, M. I. S.; OLIVEIRA **Visitas orientadas à Trilha da Natureza**: potencial de um projeto de extensão para a ambientalização curricular de um curso de ciências biológicas. In: VI Congresso de Meio Ambiente da Associação de Universidades Grupo de Montevideu – AUGM. São Carlos, SP. 05-08 de Outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.ambiente-augm.ufscar.br/uploads/A3-146.pdf>>. Acessado em: 22 abr. 2011.

VEIGA, F. R.; ARRUDA, M. P. **Mudança nos Espaços de Formação de Professores**. X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. **Anais...** [Curitiba(PR): s.n.], 2011

ZANATTA, Lauro César; ANDRADE, Carlos Augusto Viana; COITINHO, João Batista Lins. Qualidade das Águas Subterrâneas do Aquífero Guarani para Abastecimento Público no Estado De Santa Catarina. In: **XV CONGRESSO BRASILEIRO DE ÁGUAS SUBTERRÂNEAS**. **Anais...** Natal (RN). p. 13-14.

ZUIN Vânia Gomes; FARIAS, Carmen R; FREITAS, Denise de. A ambientalização curricular na formação inicial de professores de Química: considerações sobre uma experiência brasileira. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.8, n.2, p. 552-570 2009



<i>Unidade de concordância, distribuídas conforme cada unidade de contexto</i>	<i>551 -09</i>	<i>551 -11</i>	<i>552 -11</i>	<i>552 -14</i>	<i>553 -11</i>	<i>553 -14</i>	<i>555 -11</i>	<i>555 -14</i>	<i>Total Geral</i>
Meio Ambiente, Qualidade do	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ambiente, Interação Herbicida/	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Ambiental, Higiene	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ambientes urbanos	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ambiente, Avaliação	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Ambientais, Bens e serviços	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Ambientais, Danos	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Ambientais, Benefícios	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Ambiente, Estudos do	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Ambientais, Fatores para a produção animal	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Ambiental, Substancias de Interesse	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ambiental, Sustentabilidade	0	0	0	0	0	0	0	1	1
<b>Textual</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>67</b>
Ambiental, Equilíbrio	0	0	0	0	3	3	0	0	6
Ambientais, Recursos	0	1	0	0	1	1	1	0	4
Ambientais, Problemas	0	1	0	0	1	1	1	0	4
Ambientais, Contaminantes	0	1	0	0	1	1	1	0	4
Ambientais, Princípios	0	0	0	0	0	0	2	2	4
Socioambiental, Área	0	1	0	0	1	1	1	0	4
Ambiente, Uso do	0	0	0	0	1	1	1	0	3
Ambientais, Aspectos	0	0	0	0	1	1	1	0	3
Ambiente, Vigilância do	0	0	1	1	0	0	0	0	2
Ambiente natural e humano	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Ambientalmente sustentáveis, Tecnologias	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Ambiental, Manejo e gestão	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Ambiente, Conservação do	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Ambiental, Educação	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Ambiental(is), Impacto(s)	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Ambientalmente Consciente	0	0	1	1	0	0	0	0	2
Socioambiental, Desenvolvimento	0	0	1	1	0	0	0	0	2
Ambiental, Impacto no contexto	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Ambiental, Setor Agrário-	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Ambiental, Formação	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Ambientalmente sustentáveis, Sistemas produtivos	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Meio Ambiente, Área do	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Ambiental, Realidade agrária-	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Ambiental, Proteção	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Ambiental, Saneamento	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Ambiental, Preservação	0	0	1	0	0	0	0	0	1

<i>Unidade de concordância, distribuídas conforme cada unidade de contexto</i>	<i>551 -09</i>	<i>551 -11</i>	<i>552 -11</i>	<i>552 -14</i>	<i>553 -11</i>	<i>553 -14</i>	<i>555 -11</i>	<i>555 -14</i>	<i>Total Geral</i>
Ambiente, Desenvolvimento e preservação	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Ambientalmente equilibrada	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Ambiente, Manejo do	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Socioambientalmente equilibrada	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Ambiente, Respeito ao	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Ambiente, Tecnologias não dissociadas com o	0	0	0	0	0	0	1	0	1
<b>Exógeno</b>	<b>26</b>	<b>33</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>48</b>	<b>54</b>	<b>48</b>	<b>47</b>	<b>262</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>26</b>	<b>33</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>46</b>	<b>53</b>	<b>45</b>	<b>47</b>	<b>256</b>
Ambiental, Química	0	6	0	0	3	9	3	9	30
Ambiental, Gestão	3	4	0	2	3	4	3	4	23
Ambiental(is), Avaliação de Impacto(s)	3	4	0	0	2	4	2	4	19
Ambiental, Engenharia	0	4	0	0	3	3	2	3	15
Ambiental, Poluição	0	2	0	0	2	2	2	2	10
Ambiental, Racionalidade	0	2	0	0	3	1	3	1	10
Ambiental, Direito	0	1	0	0	2	1	3	1	8
Ambiente, Interações homem-	0	2	1	0	2	0	2	1	8
Ambiental, Proteção	0	0	0	0	1	2	2	1	6
Ambiental, Transformação	0	1	0	1	1	1	1	1	6
Ambientais, Fins	1	1	0	0	1	1	1	1	6
Ambiente rural e urbano	0	1	0	0	2	0	2	0	5
Ambiental, Restauração e Conservação	0	1	0	0	1	1	1	1	5
Meio Ambiente, Desenvolvimento e	0	0	0	0	1	2	1	1	5
Ambiental, Legislação	0	1	0	0	1	1	1	1	5
Socioambiental, Crise	0	0	0	0	2	0	3	0	5
Meio Ambiente, Geomorfologia e	0	0	0	0	1	2	0	1	4
Ambiental, Pedagogia	0	0	0	0	1	1	1	1	4
Meio Ambiente, Política nacional do	0	0	0	0	1	1	1	1	4
Ambiental, Análise	0	0	0	0	1	1	1	1	4
Meio Ambiente, Energia e	0	0	0	0	1	1	1	1	4
Ambientais, Crimes	0	0	0	0	1	1	1	1	4
Meio Ambiente, Legislação do	0	0	0	0	1	1	1	1	4
Ambiental, Perícia	0	0	0	0	1	1	1	1	4
Meio Ambiente, Questionando o	0	0	0	0	1	1	1	1	4
Meio ambiente, Defesa do	0	0	0	0	1	1	1	1	4
Ambiente, Avaliação do	0	0	0	0	1	1	1	1	4
Ambiental, Hidrologia	0	1	0	0	1	0	1	0	3
Ambientes, Distinção de	1	0	0	0	0	1	0	1	3
Ambiental, Licenciamento	0	1	0	0	1	0	1	0	3



<i>Unidade de concordância, distribuídas conforme cada unidade de contexto</i>	<i>551 -09</i>	<i>551 -11</i>	<i>552 -11</i>	<i>552 -14</i>	<i>553 -11</i>	<i>553 -14</i>	<i>555 -11</i>	<i>555 -14</i>	<i>Total Geral</i>
Ambiental(is), Impacto(s)	3	0	0	0	0	0	0	0	3
Ambiente.	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Ambiental, Política	1	0	0	0	0	1	0	0	2
Ambiental, Educação	1	0	0	1	0	0	0	0	2
Ambiente, Sensoriamento do	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Ambientais, Recursos	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Meio Ambiente	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Ambiente, A Crise	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Meio Ambiente, Código do	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Meio Ambiente, Saúde e Segurança no	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Ambiental, Qualidade	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Ambiente, Repercussões no	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Geoambiental, Cartografia	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Ambientais, Riscos	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Ambiental, Gerenciamento	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ambiental, Planejamento	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Ambiente X vegetação	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Meio Ambiente, Perspectiva empresarial sobre o	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ambientais, Implicações	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ambiental, Desenho	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Meio Ambiente, Economia do	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Ambientalistas, Críticas	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ambiental, Perspectiva	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ambientais, Conflitos	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Ambientais, Ciências	0	0	0	0	0	0	0	1	1
<b>Anexo</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>6</b>
Ambiental, Restauração	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Ambiental, Legislação e gestão	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Ambiental, Viabilidade	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Ambiental, Equilíbrio	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Ambientais, Aspectos	0	0	0	0	0	0	1	0	1
<b>Nome de disciplina</b>	<b>8</b>	<b>19</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>21</b>	<b>30</b>	<b>25</b>	<b>29</b>	<b>132</b>
Legislação e gestão Ambiental (nome)	0	3	0	0	5	12	8	13	41
Poluição ambiental (nome)	0	5	0	0	6	7	6	7	31
Restauração ambiental (nome)	0	3	0	0	4	5	5	4	21
Saneamento ambiental (nome)	2	3	0	0	4	3	4	3	19
Gestão de impactos ambientais (nome)	2	3	0	0	2	2	2	2	13
Gestão ambiental e legislação (nome)	2	2	0	0	0	0	0	0	4

<i>Unidade de concordância, distribuídas conforme cada unidade de contexto</i>	<i>551</i>	<i>551</i>	<i>552</i>	<i>552</i>	<i>553</i>	<i>553</i>	<i>555</i>	<i>555</i>	<i>Total</i>
	<i>-09</i>	<i>-11</i>	<i>-11</i>	<i>-14</i>	<i>-11</i>	<i>-14</i>	<i>-11</i>	<i>-14</i>	<i>Geral</i>
Projetos de educação ambiental (nome)	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Ambiental, Política e Legislação	0	0	0	0	0	1	0	0	1
<b>Sem Sentido</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>28</b>	<b>17</b>	<b>33</b>	<b>26</b>	<b>143</b>
<b>Total por curso</b>	<b>69</b>	<b>84</b>	<b>18</b>	<b>21</b>	<b>133</b>	<b>144</b>	<b>145</b>	<b>137</b>	<b>751</b>

Apêndice 2: Lista das unidades de análise de concordância do radical 'Conserv\*', e seu respectivo quantitativo de ocorrências em cada uma das versões dos projetos pedagógicos dos quatro cursos do campus. Os registros estão agrupados por unidade de contexto e ordenados pela sequência decrescente da quantidade total de ocorrências. As legendas numéricas apresentadas no rótulo das colunas representam as diversas versões dos textos dos Projetos Pedagógicos dos cursos de: Ciências Rurais (551-09 e 551-11), Medicina Veterinária (552-11 e 551-14), Engenharia Florestal (553-11 e 553-14) e Agronomia (555-11 e 555-14). Os dois dígitos após o hífen representam o ano de implantação do currículo.

<i>Unidade de concordância, distribuídas conforme cada unidade de contexto</i>	<i>551-09</i>	<i>551-11</i>	<i>552-11</i>	<i>552-14</i>	<i>553-11</i>	<i>553-14</i>	<i>555-11</i>	<i>555-14</i>	<i>Total Geral</i>
<b>Endógeno</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>25</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>76</b>
<b>Ementa</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>21</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>64</b>
Conservação de Recursos Genéticos	0	2	0	0	2	2	2	2	10
Conservação de Recursos Naturais	0	1	0	0	1	3	2	3	10
Conservacionista, Planejamento	0	0	0	0	0	1	2	2	5
Conservação da Biodiversidade	1	0	0	0	0	2	0	1	4
Conservação de Forragens ou Pastagens	0	0	1	1	0	0	1	1	4
Conservação de Germoplasma	0	0	0	0	1	0	1	1	3
Conservação ( <i>ex-situ</i> ) de animais	0	0	0	1	1	1	0	0	3
Conservação, Unidades de	0	0	0	0	0	2	0	0	2
Conservação e Manejo das Pastagens	0	0	1	0	0	0	1	0	2
Conservação Animal, Uso e	0	0	0	1	0	1	0	0	2
Conservação Biológica, Populações Tradicionais e	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Conservação, Biologia da	0	0	0	1	0	1	0	0	2
Conservação da Agrobiodiversidade, Conhecimento Tradicional e	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Conservação da Fauna Silvestre	0	0	0	1	0	1	0	0	2
Conservação de Matrizes	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Conservação de espécies, comunidades e ecossistemas, Manejo e	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Conservação do solo e da água, Legislação em	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Conservação de Espécies Florestais	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Conservação da Biodiversidade, Sistemas	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Manejo e conservação do solo e da água	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Conservação do campo nativo, Manejo e	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Conservação de Animais, ... e manejo	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Conservação de produtos não madeireiros, Uso e	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Conservação de Fragmentos Florestais	1	0	0	0	0	0	0	0	1
<b>Textual</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>12</b>

<i>Unidade de concordância, distribuídas conforme cada unidade de contexto</i>	<i>551</i>	<i>551</i>	<i>552</i>	<i>552</i>	<i>553</i>	<i>553</i>	<i>555</i>	<i>555</i>	<i>Total</i>
	<i>-09</i>	<i>-11</i>	<i>-11</i>	<i>-14</i>	<i>-11</i>	<i>-14</i>	<i>-11</i>	<i>-14</i>	<i>Geral</i>
Conservação e recuperação da qualidade do solo, da água e do ar	0	0	0	0	1	1	2	1	5
Conservação do Equilíbrio do Ambiente	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Conservacionista, Consciência	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Conservacionista, Empresas de caráter	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Conservando para as gerações futuras	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Conservando o ambiente	0	0	0	0	0	0	0	1	1
<b>Exógeno</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>22</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>79</b>
<b>Anexos</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
Conservar o equilíbrio do ambiente	0	0	0	0	0	0	1	0	1
<b>Bibliografia</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>22</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>78</b>
Conservação de Recursos Naturais	3	0	0	0	0	6	6	7	22
Conservação, Biologia da	0	2	0	1	2	4	2	1	12
Conservação de Matas Ciliares	1	1	0	0	1	1	1	1	6
Conservação e uso de Campos Sulinos	0	0	0	2	1	0	1	2	6
Conservação, Unidades de	0	0	0	0	1	4	0	0	5
Conservação e Restauração Ambiental	0	1	0	0	1	1	1	1	5
Conservacionista, Preparo do solo	1	0	0	0	0	1	2	1	5
Conservação e Manejo da Vida Silvestre	0	0	0	1	1	1	1	0	4
Manejo e conservação do solo e da água	0	0	0	0	0	1	1	1	3
Conservacionistas, Sistemas	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Conservação, Formação e Utilização de Pastagens	0	0	1	0	0	0	1	0	2
Conservacionistas, Práticas	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Conservação ambiental.	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Conservação da natureza, Legislação de	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Conservação e Cultivo do Solo	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Conservação por Meio de Manejo Sustentável	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Conservação da natureza, Estratégias para	0	0	0	0	0	1	0	0	1
<b>Nome de disciplina</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>26</b>	<b>77</b>
Conservação e uso da biodiversidade	0	6	0	0	7	15	9	12	49
Manejo e conservação do solo e da água	0	0	0	0	0	4	6	13	23
Manejo e conservação do solo	0	0	0	0	0	0	2	1	3
Unidades de Conservação (nome)	0	0	0	0	0	2	0	0	2

<i>Unidade de concordância, distribuídas conforme cada unidade de contexto</i>	<i>551</i>	<i>551</i>	<i>552</i>	<i>552</i>	<i>553</i>	<i>553</i>	<i>555</i>	<i>555</i>	<i>Total</i>
	<i>-09</i>	<i>-11</i>	<i>-11</i>	<i>-14</i>	<i>-11</i>	<i>-14</i>	<i>-11</i>	<i>-14</i>	<i>Geral</i>
<b>Sem Sentido</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>74</b>
<b>Total por curso</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>40</b>	<b>78</b>	<b>64</b>	<b>68</b>	<b>306</b>



<i>Unidade de concordância, distribuídas conforme cada unidade de contexto</i>	<i>551-09</i>	<i>551-11</i>	<i>552-11</i>	<i>552-14</i>	<i>553-11</i>	<i>553-14</i>	<i>555-11</i>	<i>555-14</i>	<i>Total Geral</i>
Ecológico, Zoneamento	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Ecologia de planta daninhas	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Ecologia florestal	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Ecossistemas	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Ecológicos, Corredores	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Ecológica, Agricultura	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ecologia de populações	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Ecossistemas, Conservação de	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Ecologia de espécies	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Ecologia, ... e agricultura	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ecológicos, Sistemas	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Ecológica, Estabilidade	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ecologia de florestas	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Ecológica, Consciência	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Ecologia, dados da	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Agroecológica(s), base(s)	1	0	0	0	0	0	0	0	1
<b>Textual</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>19</b>
Agroecologia e Mecanismos de desenvolvimento limpo, modelos de desenvolvimento pautados na	0	1	0	0	1	1	1	0	4
Laboratório de ecologia	0	0	0	0	1	1	1	1	4
Agroecologia, Estudos em ...,	0	1	0	0	1	1	0	0	3
Agroecologia, ...	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Ecológico, Zoneamento	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Ecologia e proteção do meio ambiente	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Agroecossistemas, Fluxos em	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Solicita contratação de técnico em agroecologia	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Ecossistemas naturais	0	0	0	0	0	0	1	0	1
<b>Exógeno</b>	<b>47</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>50</b>	<b>58</b>	<b>53</b>	<b>48</b>	<b>303</b>
<b>Anexo</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
Ecossistemas, Recuperação	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Ecossistema(s) florestal(is)	0	0	0	0	1	1	0	0	2
<b>Bibliografia</b>	<b>47</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>48</b>	<b>56</b>	<b>53</b>	<b>48</b>	<b>299</b>
Agroecologia:	5	2	3	1	9	4	12	4	40
Ecológico, manejo	3	4	0	0	2	3	4	4	20
Ecologia.	6	0	1	2	2	4	1	3	19
Ecologia, Fundamentos de	1	3	2	1	2	4	3	2	18
Ecologia:	1	2	1	1	3	1	3	1	13
Ecológicos, Processos	2	1	0	0	4	1	4	1	13

<i>Unidade de concordância, distribuídas conforme cada unidade de contexto</i>	<i>551-09</i>	<i>551-11</i>	<i>552-11</i>	<i>552-14</i>	<i>553-11</i>	<i>553-14</i>	<i>555-11</i>	<i>555-14</i>	<i>Total Geral</i>
Ecológica, Agricultura	4	1	0	1	1	1	1	1	10
Ecossistemas	0	2	1	1	2	1	2	1	10
Ecossistema(s) florestal(is)	2	2	1	0	2	0	2	1	10
Ecologia das interações	1	0	0	2	1	2	1	0	7
Ecologia da flora/vegetação	1	0	0	0	2	1	2	1	7
Ecologia Vegetal	3	0	0	0	0	2	0	2	7
Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável.	0	0	0	0	0	1	0	6	7
Ecológica, Horticultura	1	1	0	0	0	1	1	2	6
Agroecologia em assentamentos	0	1	1	0	1	0	1	1	5
Ecologicamente eficientes	0	0	0	0	1	1	1	1	4
Ecológica, Reconstrução	3	0	0	0	0	0	1	0	4
Ecologia comportamental	0	0	2	1	0	1	0	0	4
Ecologia do cerrado	1	0	0	0	1	1	1	0	4
Ecológica, Restauração	0	0	0	0	0	2	0	2	4
Ecologia médica	0	0	0	0	2	0	2	0	4
Ecossistemas, Restauração de	0	0	0	0	0	2	0	2	4
Agroecológico, Conhecimento	0	0	0	1	1	1	1	0	4
Ecológica, Conversão	0	1	0	0	1	0	2	0	4
Ecologia e madeira	0	0	0	0	2	1	0	0	3
Agroecologia, Marco referencial em	0	0	0	0	1	1	0	1	3
Agroecologia, Contexto da	1	0	0	0	1	0	1	0	3
Ecologia Microbiana	1	0	0	0	1	0	1	0	3
Ecológica, história	0	0	0	0	1	1	0	1	3
Agroecologia e extensão	0	0	0	0	1	0	1	1	3
Ecologia, Filogenia ...	0	0	1	0	1	0	1	0	3
Ecológicos, Aspectos	0	0	0	0	1	1	0	1	3
Ecologia e sociedade	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Etnoecologia	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Ecologia de florestas	0	0	0	0	0	2	0	0	2
Ecológicos, Sistemas sociais, sistemas	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Ecologia, Bibliografia em	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Ecologia de Marx, A	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Ecossistema Solo:	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Agroecologia, Desenvolvimento territorial e	0	0	0	0	1	0	1	0	2
Etnoecologia, pesquisa	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Ecológica(s) Relação(ões)	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Agroecossistemas, Manejo	0	0	0	0	0	1	0	1	2



<i>Unidade de concordância, distribuídas conforme cada unidade de contexto</i>	<i>551-09</i>	<i>551-11</i>	<i>552-11</i>	<i>552-14</i>	<i>553-11</i>	<i>553-14</i>	<i>555-11</i>	<i>555-14</i>	<i>Total Geral</i>
Ecologia, Capital e Cultura	0	0	0	0	1	0	1	0	2
Agroecologia, Sustentabilidade e reforma agrária	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Ecologia geral	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ecologia da restauração	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Ecologia da vida selvagem	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Ecologia e produção	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ecologia e Recuperação	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ecológicas, Alternativas	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Agroecológico, Cultivo	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Ecológicas, Implicações	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ecologia das escarpas	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Ecológico, interesse	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Ecologia das águas continentais	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ecologia de populações	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ecológica, estação	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Ecológico, Zoneamento	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ecologia da Amazônia	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ecológica, Arquitetura	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Agroecológica, A revolução	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Ecológicos, Dados	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Ecologia, do Mogno	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ecologia, história da	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ecológica, Diversidade	0	0	0	0	0	1	0	0	1
<b>Nome de disciplina</b>	<b>10</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>21</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>20</b>	<b>122</b>
Ecologia Geral (nome)	0	6	2	4	9	11	6	10	48
Agroecologia (nome)	2	5	0	0	6	7	5	7	32
Ecologia (nome)	2	3	0	0	2	1	5	2	15
Agroecológico, Manejo (nome)	0	0	0	0	0	0	5	1	6
Agroecológica, Produção (nome)	2	1	0	0	0	0	0	0	3
Ecologia de populações (nome)	2	0	0	0	0	0	0	0	2
<b>Sem Sentido</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>26</b>
<b>Total por curso</b>	<b>20</b>	<b>29</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>37</b>	<b>39</b>	<b>36</b>	<b>30</b>	<b>207</b>

Apêndice 4: Lista das unidades de análise de concordância do radical 'Sustent\*', e seu respectivo quantitativo de ocorrências em cada uma das versões dos projetos pedagógicos dos quatro cursos do campus. Os registros estão agrupados por unidade de contexto e ordenados pela sequência decrescente da quantidade total de ocorrências. As legendas numéricas apresentadas no rótulo das colunas representam as diversas versões dos textos dos Projetos Pedagógicos dos cursos de: Ciências Rurais (551-09 e 551-11), Medicina Veterinária (552-11 e 551-14), Engenharia Florestal (553-11 e 553-14) e Agronomia (555-11 e 555-14). Os dois dígitos após o hífen representam o ano de implantação do currículo.

<i>Unidade de concordância, distribuídas conforme cada unidade de contexto</i>	<i>551-09</i>	<i>551-11</i>	<i>552-11</i>	<i>552-14</i>	<i>553-11</i>	<i>553-14</i>	<i>555-11</i>	<i>555-14</i>	<i>Total Geral</i>
<b>Endógeno</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>52</b>
<b>Ementa</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>34</b>
Sustentabilidade, biodiversidade e agricultura	0	1	0	0	1	1	1	1	5
Sustentável, Manejo	1	1	0	0	1	0	1	0	4
Sustentabilidade, perspectivas	0	1	1	0	1	0	1	0	4
Sustentabilidade, agricultura familiar	0	1	0	0	1	0	1	0	3
Sustentável, Mundo rural, Ecologia e Desenvolvimento	0	1	0	0	1	0	1	0	3
Sustentável, Uso	0	0	0	0	0	1	1	1	3
Sustentabilidade, políticas de	0	0	0	1	0	1	0	1	3
Sustentável, Desenvolvimento territorial	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Sustentabilidade em agricultura	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Sustentabilidade Movimentos sociais e	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Sustentável, Desenvolvimento	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Sustentabilidade ambiental	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Sustentável, Unidades de Conservação de Uso	0	0	0	0	0	1	0	0	1
<b>Textual</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>18</b>
Sustentável, Tecnologia	0	0	0	0	0	0	2	2	4
Sustentabilidade, Princípios	0	0	0	0	0	0	2	2	4
Sustentável, Produzido de forma	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Sustentável, Desenvolvimento territorial	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Sustentável, Sistemas	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Sustentável, Manejo	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Sustentável, Uso	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Sustentável, Para o Desenvolvimento	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Sustentável, produção	0	0	0	0	0	0	1	0	1
<b>Exógeno</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>38</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>39</b>	<b>191</b>
<b>Anexos</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
Sustentável, Uso	0	0	0	0	1	1	0	0	2
<b>Bibliografia</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>37</b>	<b>34</b>	<b>36</b>	<b>39</b>	<b>189</b>
Sustentável, Agricultura	7	2	2	0	8	2	10	3	34

<i>Unidade de concordância, distribuídas conforme cada unidade de contexto</i>	<i>551-09</i>	<i>551-11</i>	<i>552-11</i>	<i>552-14</i>	<i>553-11</i>	<i>553-14</i>	<i>555-11</i>	<i>555-14</i>	<i>Total Geral</i>
Sustentável, Para o Desenvolvimento	3	3	2	0	5	2	4	1	20
Sustentável/Sustentado, Desenvolvimento includente	0	4	0	0	2	4	2	2	14
Sustentável, Desenvolvimento rural	1	0	0	0	2	0	2	8	13
Sustentável Mata atlântica	0	2	0	0	3	3	2	2	12
Sustentável: O desafio do Desenvolvimento	0	2	0	0	2	2	1	2	9
Sustentável, Desenvolvimento local	0	0	0	1	1	2	1	3	8
Sustentável, Uso	0	0	0	2	1	1	1	2	7
Sustentável, Manejo	1	0	0	0	1	2	1	1	6
Sustentabilidade, Lutas por	0	0	0	1	0	3	0	2	6
Sustentabilidade, opções de	0	0	0	0	1	1	1	2	5
Sustentável, Especialização e Desenvolvimento	0	1	0	0	1	1	1	1	5
Sustentabilidade, agroecologia e reforma agrária	0	0	0	0	0	2	0	2	4
Sustentabilidade, Responsabilidade social e	0	1	0	0	1	1	1	0	4
Sustentabilidade, agricultura familiar	1	0	0	0	1	1	1	0	4
Sustentada, Agrosilvicultura	0	0	0	0	1	1	1	1	4
Sustentável, Desenvolvimento	0	1	0	0	1	1	1	0	4
Sustentabilidade	0	0	1	0	1	1	0	1	4
Sustentável: da retórica à formação de Políticas Públicas, Desenvolvimento	0	0	0	0	2	0	2	0	4
Sustentável: Desenvolvimento	0	1	0	0	1	0	1	0	3
Sustentável, inserindo de maneira	0	0	0	0	0	1	0	2	3
Sustentada, produção	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Sustentável, Aquicultura e desenvolvimento	1	1	0	0	0	0	0	0	2
Sustentável, Cultura e Desenvolvimento	0	0	0	0	1	0	1	0	2
Sustentável, produção	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Sustentável, Vida	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Sustentável: Agricultura	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Sustentabilidade, Democracia na agricultura	0	0	0	0	0	0	1	0	1
sustentarão a produção, não	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Sustentabilidade, Indicadores de	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Sustentável, Produção competitiva e	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Sustentável, propriedade	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Sustentável, Desenvolvimento territorial	0	0	0	0	0	1	0	0	1

<i>Unidade de concordância, distribuídas conforme cada unidade de contexto</i>	<i>551- 09</i>	<i>551 -11</i>	<i>552 -11</i>	<i>552 -14</i>	<i>553 -11</i>	<i>553 -14</i>	<i>555 -11</i>	<i>555 -14</i>	<i>Total Geral</i>
<b>Sem sentido</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>14</b>
<b>Total por curso</b>	<b>19</b>	<b>24</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>47</b>	<b>45</b>	<b>56</b>	<b>55</b>	<b>257</b>

## Apêndice 5: Resultados bibliométricos do estado da arte.

Tabela 8: Número de publicações por autor que tenha utilizado no assunto “Ambeintaliz\*” nos descritores conforme consta na base WoS.

Autores	Registros por autor
ALAUDDIN M	2
FRANK DJ	2
BENJAMINSEN TA	1
BUTTEL FH	1
CRANDELL B	1
GU MC	1
HIRONAKA A	1
HUDSPETH TR	1
NIEHENKE EC	1
PACCA JLD	1
QUIGGIN J	1
RODRIGUES C	1
SATO J	1
SCHOFER E	1
SEITZ WD	1
SPITZE RGF	1
SVARSTAD H	1
URIGA K	1
ZUIN VG	1

Tabela 9: Número de publicações por País sobre o tema “Ambeintaliz\*” segundo a base WoS.

Países/Territórios	Registros	% de 14
EUA	5	35.714
Austrália	2	14.286
Brasil	2	14.286
Japão	2	14.286
Noruega	1	7.143

Tabela 10: Número de publicações por área do conhecimento sobre o tema “Ambeintaliz\*” segundo a base WoS.

Áreas das Publicações	registro s
Ciências Ambientais e Ecologia	4
Sociologia	3
Economia e negócios	2
Educação e Pesquisa em educação	2
Engenharia	2
Agricultura	1
Arquitetura	1
Goografia	1
Metalurgia e Engenharia	1
Metalúrgica	1
Ciências do esporte	1
Recursos Aquáticos	1

Tabela 11: Número de publicações por ano sobre o tema “Ambeintaliz\*” segundo a base WoS.

Anos de publicação	registros
1973	1
1977	1
1989	1
1992	1
1996	1
1997	1
1999	1
2000	1
2001	1
2004	1
2008	2
2012	1
2013	1

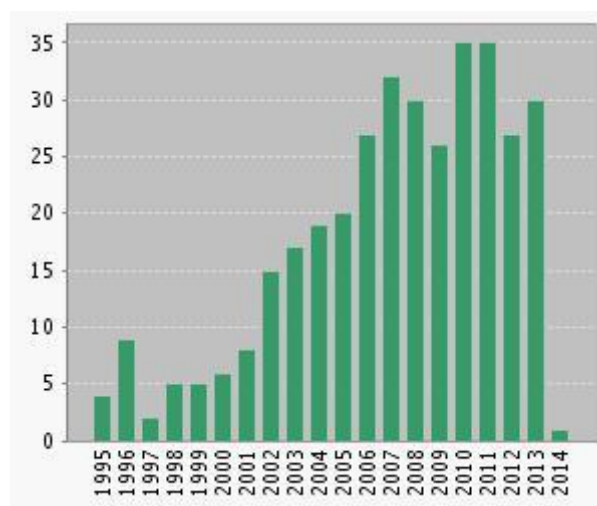


Figura 16: Evolução do número de citações por ano das publicações sobre o tema “Ambientaliz\*” de acordo com pesquisa bibliométrica na base WoS em 27/01/2014.

Tabela 12: Número de publicações por autor contendo no assunto as expressões “Environmental Education” e Universi\* segundo a base WoS.

Autores	Regist ros por autor
KASIMOV NS	3
AFACAN O	2
AUER MR	2
BALDWIN JH	2
BAUTISTA-CERRO MJ	2
CHENG FL	2

CHERNEY DN	2	Chipre	5	2.513
CLARK DA	2	Alemanha	5	2.513
CLARK SG	2	Malaia	5	2.513
DLOUHA J	2	Rússia	5	2.513
DLOUHY J	2	República Checa	4	2.010
ERTEPINAR H	2	Índia	4	2.010
FOOTE L	2	África do Sul	4	2.010
HAN GY	2	Grécia	3	1.508
KLAVINS M	2	Letônia	3	1.508
KROGMAN N	2	Países Baixos	3	1.508
LIU CP	2	Suécia	3	1.508
MALKHAZOVA SM	2	Ucrânia	3	1.508
MAMAT MN	2	Nova Zelândia	2	1.005
MATTSON DJ	2	Filipinas	2	1.005
MOKHTAR F	2	Eslováquia	2	1.005
MURGA-MENOYO MA	2	Eslovênia	2	1.005
NOVO M	2	Suíça	2	1.005
POLUNIN N	2	Demais autores (que não publicaram mais que 1 artigo no assunto e/ou não atingiram 1% das publicações)	16	8,040
ROMANOVA EP	2	Vinculação desconhecida	20	10,005
RUTHERFORD MB	2			
SAHIN E	2			
SOYKAN A	2			
SRISKANDARAJAH N	2			
STEELMAN T	2			
SUN CF	2			
TEKSOZ G	2			
THOMPSON R	2			
TIDBALL KG	2			
WALLACE RL	2			
WILSHUSEN P	2			
Demais autores (que não publicaram mais que 1 artigo no assunto e/ou não atingiram 1% das publicações)	184			
Autoria desconhecida	20			

Tabela 13: Número de publicações por País contendo no assunto as expressões “Environmental Educacions” e Universit\* segundo a base WoS.

Países/Territórios	Regis-tros	% de 199
EUA	49	24.623
Turquia	18	9.045
Inglaterra	15	7.538
Austrália	12	6.030
China	9	4.523
Espanha	9	4.523
Canadá	7	3.518
Brasil	5	2.513

Áreas de pesquisa	Regis-tros
Educação e Pesquisa em Educação	96
Ciências Ambientais e Ecologia	84
Engenharia	20
Geografia	16
Outros Tópicos em Ciências Sociais	9
Conservação da Biodiversidade	7
Ciência da Computação	7
Administração pública	6
Saúde pública, ocupacional e ambiental	6
Sensoriamento Remoto	6
Recursos Aquáticos	6
Economia empresarial	5
Geologia	5
Sistemas de Controle e Automação	4
Silvicultura	4
Problemas Sociais	4
Arquitetura	3
Química	3

Tabela 14: Número de publicações por área de conhecimento contendo no assunto as expressões “Environmental Educacions” e Universit\* segundo a base WoS.

Ciências Atmosféricas e Meteorologia	3
Geografia Física	3
Transportes	3
Outros Tópicos em Arte e Humanidades	2
História e Filosofia da Ciência	2
Biologia Marinha e de Água Doce	2
Psicologia	2
Sociologia	2
Ciências do esporte	2
Telecomunicações	2
Estudos Urbanos	2
Zoologia	2
Demais áreas (que não possuem mais que 1 artigo no assunto e/ou não atingiram 1% das publicações)	20
Vinculação desconhecida	1

Tabela 15: Principais produções científicas contendo a expressão ‘ambientaliz\*’ no assunto ordenadas conforme o número de citações segundo a base WoS.

Título	Autores	Título da fonte	Ano da publicação	Total de citações	Média por ano
The nation-state and the natural environment over the twentieth century	Frank, DJ; Hironaka, A; Schofer, E	American Sociological Review	2000	215	15.36
Environmentalization - Origins, Processes, And Implications for Rural Social-Change	Buttel, FH	Rural Sociology	1992	75	3.41
The social bases of environmental treaty ratification, 1900-1990	Frank, DJ	Sociological Inquiry	1999	42	2.80
Agricultural intensification, irrigation and the environment in South Asia: Issues and policy options	Alauddin, Mohammad; Quiggin, John	Ecological Economics	2008	10	1.67
Environmentalizing economic development: a South Asian perspective	Alauddin, M	Ecological Economics	2004	6	0.60
Understanding traditionalist opposition to modernization: Narrative production in a Norwegian mountain conflict	Benjaminsen , Tor A.; Svarstad, Hanne	Geografiska Annaler Series B-Human Geography	2008	5	0.83
Environmentalizing Agricultural Production Control Policies	Seitz, WD; Spitze, RGF	Journal of Soil and Water Conservation	1973	2	0.05