

A UNIVERSIDADE SUSTENTÁVEL

Subsídios para a educação ambiental no âmbito da gestão da universidade

Alberto Dias Vieira da Silva*

RESUMO

A evolução para uma “universidade sustentável” implica mudanças na gestão das IES, na dinâmica do campus e nos projetos pedagógicos dos cursos. A inserção da sustentabilidade ambiental na educação superior é requerida pela responsabilidade social da universidade, à qual é assimilada, perante o estado de degradação da biosfera, uma responsabilidade ambiental. A “sociedade do conhecimento” coexiste com a “sociedade do consumo”, formando uma sociedade de risco, na medida em que o conhecimento, traduzido em técnicas e tecnologias diversas, multiplicadas pelas atividades empresariais num quadro demográfico em escala crescente, nem sempre é aplicado dentro de princípios de sustentabilidade ambiental e social. Espera-se das universidades a formação de cientistas, investidores e “trabalhadores do conhecimento”, líderes e decisores que agirão nos setores público e privado, futuros profissionais de cuja consciência ambiental dependerá a capacidade humana para rever a degradação ambiental e recuperar a sustentabilidade planetária, manter níveis aceitáveis de qualidade de vida para as populações e evitar o colapso dos sistemas naturais que sustentam todas as formas de vida biológica, incluindo a vida humana. A inserção dos temas e questões ambientais no ensino superior é função de fatores diversos, dos quais a gestão é não menos importante, com sua capacidade integradora e agregadora de pessoas e recursos diversos para atingir objetivos comuns e, neste caso, proporcionar estruturas, recursos e suporte às iniciativas pró-ambientais de pesquisadores, docentes, gestores, funcionários e alunos.

Palavras-chave: Sustentabilidade no Ensino Superior – Educação Ambiental – Responsabilidade socioambiental – Gestão da universidade.

1. INTRODUÇÃO

Sempre que se fala em Educação Ambiental, não está provavelmente longe da verdade afirmar que é imediata a conotação desse termo com o processo ensino-aprendizagem. Esta associação cognitiva ocorre naturalmente, na medida em que é em torno desse eixo que, tradicionalmente, se faz educação. Porém, e porque a sociedade humana contemporânea é complexa, estruturou-se e cresceu ao longo de diversos níveis de diversidade, e o fez com base em organizações, a existência de escolas, universidades, faculdades e outras estruturas organizadas, algumas com milhares de pessoas, criou a necessidade de saberes gerenciais, ou de gestão. Na universidade assim como em qualquer organização, tais saberes, sempre pluridisciplinares e transversais, e sobretudo na perspectiva contemporânea, podem contribuir muito para a atividade-fim ou, inversamente, por omissão ou permanência de uma gestão administrativa e burocrática, podem constituir um freio à inovação e à mudança, e um obstáculo à qualidade da educação.

A preocupação com a inserção dos temas ambientais na universidade é relativamente recente, tanto no Brasil como no exterior, muito principalmente se for considerada a simultaneidade das diversas vertentes desse processo, como ensino, pesquisa, extensão, por um lado, e administração do campus e gestão institucional, por outro. A este processo poderá chamar-se também de “ambientalização da universidade”, por generalização do conceito de “ambientalização curricular”, proposto pela Rede ACES (ARBAT e GELI, 2002), projeto que integra universidades de sete países, entre as quais três do Brasil. Apesar da notoriedade rapidamente crescente das questões ambientais desde os anos 70 – quando surgiram as primeiras preocupações sobre a sustentabilidade ambiental em termos mundiais – a assimilação desta temática pela Academia não foi tão dinâmica, nem no ensino, nem na pesquisa e, menos

* Mestre em Educação com Graduação em Gestão de Empresas. Atua como analista de estratégia na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul); professor eventual de Gestão Estratégica no campus de Tubarão; pesquisador convidado no Grupo de Pesquisa em Ecologia de Paisagem e Educação Ambiental do Mestrado em Educação da Unisul. Membro fundador da Associação Internacional de Investigadores em Educação Ambiental. avieiras@unisul.br.

ainda, nas políticas institucionais. Com efeito, o meio acadêmico mostra-se freqüentemente mais lento do que os meios intelectuais e empresariais na assimilação, experimentação e implementação de novas propostas e paradigmas; e a sustentabilidade ambiental não é exceção. Conforme estudo realizado pela Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (RUPEA, 2005), as iniciativas em EA numa amostra de 22 universidades brasileiras, públicas e privadas, em 11 estados, devem-se mais a iniciativas de grupos de docentes e pesquisadores, do que à existência de políticas institucionais e ao apoio de seus órgãos de gestão. O simples fato de terem sido convidadas 64 universidades para participar nesse mapeamento em nível nacional, das quais apenas 22 participaram efetivamente, pode constituir um indício de que o envolvimento e comprometimento dos gestores e decisores universitários é fundamental para a inserção dos temas ambientais na academia e formar uma “universidade sustentável”.

A resistência, ou mesmo a indiferença de muitos atores da Academia à abordagem ambiental e à sua tradução prática em ensino, pesquisa e extensão, não anula – antes reforça – sua responsabilidade perante a sociedade. A universidade reveste-se, com efeito, de suma importância no protagonismo que lhe seria imputável no resgate da sustentabilidade ambiental, porque ela não é apenas um lugar de formação de cidadãos e de futuros profissionais: da atividade científica realizada nos centros, grupos e núcleos de pesquisa podem surgir soluções inéditas para minimizar o processo acelerado de degradação ambiental que marcou o século XX, e que continua até hoje. Ainda, esse importante potencial, ainda pouco aproveitado, vê-se acrescido pelas atividades de extensão acadêmica, que oferecem um campo fértil para a divulgação de saberes e práticas ambientais na comunidade envolvente, constituindo esta, por sua vez, um reservatório inesgotável de subsídios empíricos para aferir o estado de degradação socioambiental de cada região e a ação da universidade, dos cidadãos e dos poderes públicos no sentido da sustentabilidade.

2. O ESPÍRITO DO TEMPO E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Nas épocas mais marcantes do desenrolar das civilizações, os vultos mais destacados da intelectualidade – curiosamente nem sempre conotados com a universidade, mas com freqüência rejeitados por ela – agem como uma espécie de aferidores do “estado da arte” das respectivas sociedades, ora como precursores e introdutores de novas tendências e paradigmas nas estéticas e nos saberes, ora como instigadores e críticos dos aspectos mais gritantes de incongruências mas, em todo o caso, sempre apelando à reflexão, caracterizando aquilo a que se chama correntemente de *Zeitgeist*, o espírito do tempo. Conforme Ortega y Gasset (1999, p. 23) num opúsculo que ficou consagrado na academia espanhola dos anos 30 até hoje, “Es forzoso vivir a la altura de los tiempos, y muy especialmente a la altura de las ideas del tiempo”. O “espírito do tempo” lança um convite permanente à universidade, no sentido de ela saber interpretar o seu tempo e situar-se, em suas teorias, paradigmas, atividades e pedagogia, à altura dos tempos. Que lugar senão a universidade, para campo privilegiado desse debate entre inovação e tradição?

Passadas as turbulências sociais e intelectuais que cunharam os anos 60, que abalaram as bases, inclusive políticas, do *establishment* do pós-guerra, foi com mais intensidade a partir dos anos 80 que autores e pensadores provenientes de diversas áreas e em vários países, tentaram caracterizar a época atual – sendo de notar que o adjetivo “atual” é de natureza móvel – através de designações como “sociedade pós-industrial”, “sociedade pós-moderna”, “sociedade globalizada”, “sociedade da informação” e outras. Apesar de todas essas designações identificarem uma época de mudança e transição, nenhuma delas, provavelmente, é capaz de fazê-lo de um modo completo e universal, uma vez que são aplicáveis apenas a uma minoria da população mundial, estatisticamente falando; porém, com poderosa influência.

Essa sociedade predomina através da economia, da ciência e da tecnologia, da informação e da mídia, sendo portadora, tanto de virtudes e potencialidades ainda a explorar, como de aberrações, omissões e excessos sobre os quais é fundamental refletir, dentro e fora da universidade. E um exemplo de uma das formas aberrante da sociedade dominante atual é a degradação ambiental, que caminha *pari-passu* com a degradação social, como tem sido demonstrado pela generalidade dos autores.

A Avaliação Ecosistêmica do Milênio (MILLENNIUM ECOSYSTEM ASSESSMENT, 2005), realizada sob os auspícios da ONU por uma extensa equipe multidisciplinar de vários países, selecionada e coordenada pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), é um dos diagnósticos mais recentes que proporciona uma visão credível do estado atual de degradação do meio ambiente à escala mundial, incluindo alguns de seus impactos nas comunidades humanas. As conclusões dessa avaliação, sintetizadas na declaração da Presidência (MILLENNIUM ECOSYSTEM ASSESSMENT, 2005b) dão conta de uma situação anormalmente crítica e confirmam que, nas últimas décadas, o ser humano causou alterações sem precedentes nos ecossistemas, que debilitaram a capacidade tradicional da Natureza para oferecer seus serviços fundamentais. Entre os problemas de larga escala identificados por este estudo, situam-se

As condições drásticas em que se encontram as quantidades disponíveis de várias espécies de seres marinhos; a elevada vulnerabilidade de dois bilhões de pessoas que vivem em regiões secas à perda dos serviços dos ecossistemas respectivos, incluindo o abastecimento de água; e a crescente ameaça aos ecossistemas, derivada de mudanças climáticas e da poluição de seus nutrientes (MILLENNIUM ECOSYSTEM ASSESSMENT, 2005b, p. 3).

O estudo conclui ainda, entre muitos outros aspectos que não caberiam aqui, que as atividades humanas conduziram o planeta ao limiar de uma onda de extinções em massa, aumentando ainda mais a ameaça ao seu próprio bem-estar, com impacto direto nas dificuldades enfrentadas pela ONU e por cada país para reduzir a pobreza, a fome e a doença. As conclusões da avaliação prevêem que, se não houver uma mudança (urgente) nas atitudes e ações humanas, as pressões sobre os ecossistemas aumentarão numa escala global nas próximas décadas, com conseqüências imprevisíveis para as sociedades humanas tal como as conhecemos hoje.

Uma das designações talvez mais precisas e abrangentes, entre as que vêm sendo propostas para caracterizar a época atual é a de “sociedade do conhecimento” (DRUCKER, 2001), e consegue encontrar um dos traços fundamentais do desenvolvimento das sociedades ocidentais ao longo do século XX até os dias de hoje: o primado do conhecimento. Conhecimento esse, responsável ao mesmo tempo pela estrutura da sociedade atual, por uma explosão sem precedentes de inovação e da aplicação prática dos resultados da ciência à indústria e aos negócios e, por isso mesmo, entre outros motivos, pelo próprio processo de degradação ambiental. E os saberes típicos desta sociedade reúnem-se numa instituição a que se chama de “universidade”, na qual o conhecimento assume pelo menos três funções sociais distintas, todas provenientes da formalização de graus acadêmicos: 1ª - Conhecimento pelo amor ao conhecimento (perspectiva admirável mas freqüentemente considerada um tanto romântica numa sociedade dominada pela superficialidade mental, pelo consumismo e pela mercadorização de quase tudo o que existe); 2ª - Conhecimento como gerador de status social ou prestígio; 3ª - Conhecimento como passaporte para um emprego ou alavanca para aumento de salário – certamente, a mais popular na sociedade brasileira.

3. A UNIVERSIDADE NA AMPULHETA DE CRONOS: UMA SOCIEDADE DE RISCO

Seja qual for a função social ou individual a que se destina, o envolvimento da nossa sociedade

com o conhecimento já é endêmico, mas esse não é mais um conhecimento elementar e linear, “definitivo”, válido para toda a vida, como era ainda comum há algumas décadas atrás: ele é um conhecimento complexo e em constante transformação, trazendo a necessidade também constante de reflexão e atualização. Contudo, se conhecimento implica aprendizagem, é consensual que, contemporaneamente, “Vive-se numa sociedade de aprendizagem, uma sociedade que demanda aprendizagens contínuas e complexas; uma sociedade em que foram multiplicados os contextos de aprendizagem. Já não se trata só de aprender, mas de aprender coisas diferentes” (JACOBI, 2004, p. 33).

A universidade vem a ser, portanto, uma comunidade do conhecimento, em parte produzido, ensinado e incentivado dentro dela, e que, apesar de constituir uma conquista emblemática da nossa espécie, é responsável, em muitas de suas aplicações, pelo grau atual de degradação socioambiental, reflexo de um paradigma de dupla face, capaz de construir e destruir, que se encontra na raiz da própria indústria. E de tal forma, que esse conhecimento já é materializado desde a universidade na forma prática de uma “mercadoria”, algo como um “pacote” pré-fabricado e dirigido à obtenção de um grau acadêmico, freqüentemente desligado do entorno, ou seja, sem ser contextualizado, sem uma visão reflexiva, responsável e exaustivamente sistêmica de seus impactos, enquanto profissão – justamente o inverso do que, por exemplo, Freire (2006) preconizava sobre o ato de ensinar, que segundo o grande educador não é o mesmo que transferir conhecimento. A verificar-se o que constata Mizne (2004, p. 125) – “a educação torna-se um setor da economia” –, poderia observar-se que a mesma lógica da economia que evoluiu e se sofisticou desde o Renascimento – em síntese, a produção e colocação de um produto no mercado – acompanhou o desenvolvimento da educação e pode ser observada nitidamente a partir do segundo grau, desde a simples atitude discente de “estudar (apenas) para ter nota” ou plagiar a partir de textos disponíveis na internet, passando ainda pela fragmentação disciplinar. Não que a existência do mercado seja algo necessariamente perverso, mas porque existe mais vida inteligente além do mercado. Um curso superior assume a categoria de uma “especialidade”, completamente desligada dos impactos de sua própria atividade profissional. Conforme salienta Riojas (2003) esse processo de desagregação em “especialidades” não se deu apenas em nível de corpo científico, mas também na estrutura e funcionamento da universidade; entenda-se daí, sem grande esforço, “na gestão da universidade”, porque compete à função chamada de “gestão” estruturar e otimizar o funcionamento de qualquer organização, pertença ela ou não à área da educação. Carvalho (1996), por sua vez, ao aprofundar exaustivamente a tese da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é enfático ao considerar que, na prática, a integração que seria de esperar a partir dessa indissolubilidade não acontece, e que a realidade não sinaliza essa direção, inclusive nas próprias estruturas das universidades.

A persistência de um paradigma conservador, estático e fracionado na universidade, com os mesmo traços que levaram a identificar o conhecimento a um bem de consumo – porém, sem o dinamismo do mercado – é mais visível, por sua resistência, aquando da introdução de novas propostas e paradigmas. Trata-se de uma mentalidade disciplinarizada, especializada e isolada dos contextos circunvizinhos, produzindo um conhecimento também fragmentado e passível de ser meramente “adquirido”, sem reflexão sobre o entorno, desligado de seus próprios impactos sobre a sociedade e o meio ambiente; e, portanto, alheio a sua responsabilidade social e ambiental. Privada de elementos novos, a própria ciência tende a não evoluir. Embora as necessidades prementes do desenvolvimento social, urbano e econômico aumentem a pressão sobre a demanda de um ensino dirigido para as técnicas e as tecnologias, há que incentivar, em todas as especialidades, uma visão mais sistêmica, integrada, contextual e dinâmica delas mesmas, em

diálogo com as dimensões humanas, sociais e ambientais, como observa Morin (2002), quando considera que uma das barbáries geradas no século XX é aquela que “gelada, anônima, vem do interior de uma racionalização que apenas conhece o cálculo e ignora os indivíduos, os seus corpos, os seus sentimentos, as suas almas e que multiplica as forças de morte e escravidão técnico-industriais” (MORIN, 2002, p. 74).

Em simultâneo com o importante viés do conhecimento e como “sociedade do conhecimento”, a sociedade ocidental atual poderia também ser caracterizada – já em pleno contraste com as sociedades tradicionais –, como uma “sociedade do consumo”, termo que foi introduzido há mais de duas décadas e que não constitui novidade, mas que requer, no mínimo, uma reflexão. Na medida em que esse consumo pode tratar-se de uma conveniência e uma utilidade, como parece razoável, mas transita freqüentemente para práticas sem freio, também a contaminação da educação por esse viés algo obsessivo e desregrado do consumo muda a “Virtus” inerente ao processo de ensino-aprendizagem – ou seja, desvirtua-o – para este tornar-se mais um bem de consumo. Na educação-consumo, o ensino raras vezes constitui um meio de aperfeiçoamento do caráter, do desenvolvimento da capacidade de reflexão, de valorização da ética cidadã e dos valores humanos – e poderiam adicionar-se a estes, a ética e os valores ambientais – afirmando-se como uma “linha de produção” de diplomas e graus, especializados e descontextualizados do tecido complexo da realidade. Retirada a veste lúdica, estética e até agradável que o consumo pode proporcionar, permanece neste essa face preocupante, obsessiva e sem limites do consumismo, que além de fabricar uma educação superficial e sem autocrítica, constitui um risco muito mais grave à escala global: o risco ambiental.

4. O CERNE DA QUESTÃO

Segundo Touraine (1998, p. 317), “o espírito e a organização de uma sociedade se manifestam da maneira mais clara nas suas regras jurídicas e nos seus programas de ensino”. O que a nossa sociedade espera das universidades? A sociedade espera sobretudo a formação de futuros líderes, cientistas, técnicos e “trabalhadores do conhecimento” que, em poucos anos, serão especialistas, decisores ou formadores de opinião em todos os setores. Muitos dos atuais alunos do ensino superior ocuparão, dentro de alguns anos, lugares-chave em organizações dos três setores. Quando esses graduados estiverem desempenhando suas funções profissionais, muitos deles serão decisores em opções urbanas ou rurais, em governos municipais, estaduais ou em nível federal, em projetos de investimento privados ou em grandes empresas industriais, e suas decisões terão impactos no meio ambiente e na sociedade. E em alguns casos, impactos em grande escala. Os membros de nossa sociedade também esperam que as universidades ofereçam um meio de mobilidade social ascendente, na medida em que às profissões técnicas e científicas é atribuído um maior valor de desempenho e, portanto, melhor remuneração nessa “sociedade do conhecimento”, conhecimento esse que move sobretudo um tecido empresarial complexo e, se multiplicado pelas realidades demográficas com seus hábitos de consumo, é causador, com estas últimas, de uma insustentabilidade a prazo, que se vem tornando endêmica. Justamente, é da visão, proficiência e consciência ambiental desses futuros líderes e profissionais do conhecimento, que dependerá a capacidade humana para inverter o índice crescente de degradação do meio ambiente, para recuperar a sustentabilidade planetária e regional, e evitar situações de catástrofe. Enquanto isso não acontecer, e como discute amplamente Demajorovic (2003), nossa sociedade será uma sociedade de risco, que está substituindo a sociedade industrial, mas não necessariamente resolvendo os problemas anteriores, antes, agravando-os e somando-os ao risco ambiental:

É interessante notar que a sociedade de risco não é um processo intencional ou previsto, nem algo que pode ser rejeitado ou escolhido. É resultado de um processo de modernização autônomo, cego e surdo para suas conseqüências. [...] No entanto, esta nova sociedade não consegue se libertar da sociedade industrial, uma vez que é especialmente a indústria, unida à ciência, a principal responsável por gerar as ameaças que constroem a sociedade de risco” (DEMAJAROVIC, 2003, p. 35-36).

Se for considerado, ainda com Demajorovic (2003) que os modernos padrões de responsabilidade socioambiental e da redução do risco ambiental passam necessariamente pela gestão e pela educação ambiental corporativa – quando o termo genérico “corporativa” é extensível aqui todas as organizações e não apenas às empresas –, pode entender-se que a universidade é um outro lugar-chave para prevenção desse risco. Com efeito, a criação de programas de formação ambiental contínua para empresas, indústrias e outras organizações não deixa de situar-se dentro dos objetivos da EA, assim como acontece com a educação formal e informal, e a própria informação com objetivos didáticos, como é o caso da Educomunicação ambiental. Tal processo implica uma formação não apenas episódica, mas permanente dentro das empresas e organizações, e a universidade não pode estar alheia a esse novo paradigma na educação, uma vez que – convém não esquecer – uma parte importante de degradação ambiental e da devastação dos biomas e seus ecossistemas é gerado pela atividade empresarial através dos efluentes industriais de todo o tipo. Acredita-se que a universidade é o lugar-chave para esse novo paradigma educacional ser concebido, desencadeado, fortalecido e difundido para aplicação no próprio processo de ensino e, em simultâneo, nas comunidades envolvidas e na maior parte das instituições públicas ou privadas, considerando o suporte pedagógico à escolaridade de 1º e 2º graus, por parte dos cursos de Pedagogia, por exemplo.

5. PESQUISA: UM CASO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR CATARINENSE

Em 2004, um grupo de alunos do Mestrado em Educação da Unisul iniciou um projeto de pesquisa sob coordenação de um Professor Doutor (SILVA et al., 2005), junto a uma turma do 3º semestre do curso de Pedagogia dessa universidade, transitada para o 4º semestre em 2004-B. Caracterizada como uma pesquisa mediadora (RAUEN, 2002), o projeto alia o monitoramento científico do grupo estudado a atividades práticas e teóricas, em atividades de campo e sala de aula. Esse projeto revelou, no questionário de diagnóstico inicial, que para 93,3% dos alunos era importante discutir o tema EA, e que 73,7% consideravam necessária a abordagem de EA no próprio curso de Pedagogia. Quando questionados sobre a necessidade de desenvolver ações de EA no curso, porém, 23,3% consideravam não ser necessário e 3,3% deixaram a questão sem responder. Esta resposta induziu nos pesquisadores alguma dúvida sobre o entendimento conceitual do próprio conceito de EA, o que foi verificado numa questão dedicada, na qual foi constatada, efetivamente, a dificuldade da população amostrada nessa conceituação, uma vez que 20% dos questionados não definiu claramente, embora tivesse alguma noção do que poderia tratar-se; 16,7% deixaram em branco ou mostraram-se alheios ao contexto, elevando para quase 40% a população que não apresentou uma conceituação definida. Relativamente aos 60,3% que deixaram uma opinião definida, nenhum dos alunos apresentou uma conceituação que se possa considerar completamente satisfatória.

Os resultados dessa fase primeira da pesquisa, cujo universo se situava sobretudo na faixa etária (moda) entre 21 e 30 anos, verificaram-se algo preocupantes no que se refere ao estado de sensibilização ambiental de uma população discente de um curso de Pedagogia, que está sendo preparada, portanto, para o exercício profissional da escolaridade. Na medida, porém, em que os alunos estavam aproximadamente na metade do currículo, os resultados podem considerar-se indicativos, mas não conclusivos para o conjunto do curso. Contudo, em pesquisa realizada para a dissertação de Mestrado (SILVA, 2006), o autor

pôde comprovar que o mesmo curso de graduação em Pedagogia da Unisul, em 2006-B, ainda não possuía, nas ementas das disciplinas, quaisquer conteúdos com matérias pertinentes ao meio ambiente ou ao preparo em EA dos futuros pedagogos. A causa provável dessa ausência foi percebida na mesma pesquisa no âmbito do Mestrado (SILVA, 2006), na qual o autor pode constatar que, além do curso de Pedagogia, foram encontrados mais 36 cursos nos quais não havia presença de tópicos ou conteúdos ambientais nas ementas das disciplinas respectivas, no total de 59 cursos oferecidos pela instituição no 2º semestre de 2006. Porém, nos 22 cursos que mostravam essa presença, a porcentagem de créditos das disciplinas com tópicos ambientais era apenas 2,4 % no total de horas-aula dessa categoria, porcentagem essa que fica reduzida a uma expressão mínima (menos de 1%), se se considerar a totalidade de horas-aula de todos os cursos de graduação. Diante a presença pouco expressiva de preocupações ambientais nos cursos, foi efetuada uma análise detalhada ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da universidade, que revelou a completa ausência de políticas ou diretrizes pertinentes à inserção de temas ambientais, o que explica, pelo menos numa razão considerável, esse peso pouco significativo de EA na maior parte dos cursos. Apesar de a declaração de missão visão e valores então vigente e o próprio texto do PPI, conterem alguns elementos esparsos de preocupações com meio ambiente e com o desenvolvimento regional sustentável. Com efeito, nessa universidade, é a partir do PPI que são construídos os projetos pedagógicos das graduações, suas disciplinas e respectivas ementas, e as atividades extra-curriculares, como semanas acadêmicas, atividades de extensão, colóquios, e outras.

6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois casos apresentados acima, provenientes de dois momentos diferentes de pesquisa efetuados na mesma IES, parecem paradigmáticos da importância da gestão na universidade, que aqui se revela, especificamente, pela influência que ela pode assumir no grau maior ou menor de inserção das questões ambientais e, portanto, da EA na vida acadêmica. Na realidade, o alinhamento entre a declaração de missão, visão e valores da universidade, o PDI (Plano de desenvolvimento institucional), o PPI, os projetos pedagógicos dos cursos e o que se passa em sala de aula e outras atividades, como as de pesquisa e extensão, constitui todo um processo de gestão, no qual entram a reitoria e as pró-reitorias, os departamentos, quando existirem, as coordenações de curso, os docentes, pesquisadores e demais funcionários e gestores. Não existe gestão acadêmica por um lado, gestão administrativa por outro, e gestão da universidade por outro lado ainda: a universidade é uma só, e para ela atingir um nível de qualidade e de evolução permanente minimamente aceitáveis, a gestão profissional precisa ser considerada e aplicada como um dos fatores-chave desse processo, capaz de atingir uma integração, em todos os níveis da instituição, para atingir os objetivos da instituição como um todo.

O mesmo acontece no caso específico da inserção da sustentabilidade ambiental na universidade: parece lógico que, sem vontade política e a motivação dos principais decisores e gestores da universidade, os docentes, pesquisadores e até alunos e alguns funcionários motivados para realizar esse trabalho, depararão permanentemente com problemas derivados da ausência de estruturas, políticas e diretrizes institucionais capazes de dar suporte às iniciativas, de alinhar esforços diversos, resolver problemas de financiamento de iniciativas e projetos, e outros. Foram justamente essas restrições, além de outras não menos importantes, que relataram os docentes e pesquisadores que tomaram parte no mapeamento, acima referido realizado no âmbito da RUPEA (2005). No relatório desse mapeamento foram identificadas 15 variáveis no total que restringem a inserção da EA nas 22 universidades participantes, entre as quais 13

delas, relacionadas com as condições existentes dentro da própria universidade – a maior parte delas dependentes da gestão da universidade – e apenas duas como fatores exógenos.

Por outro lado, a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI (UNESCO, 1999), realizada em Paris em outubro de 1998, já havia identificado, na sua declaração final, designada “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” (UNESCO, 1999), um conjunto de temáticas que foram consideradas fundamentais para o avanço da educação superior, entre as quais a qualidade da gestão na universidade e “uma articulação melhor com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, incluindo o respeito às culturas e a proteção do meio-ambiente” (UNESCO, 1999, p. 25). A reedição seqüencial desse evento foi realizada cinco anos depois (*WCHE+5*) e confirmou essencialmente as mesmas premissas (UNESCO, 2003).

Como se sabe, é essencialmente transversal a abordagem subjacente à temática ambiental e à EA. No ensino superior, essa característica não é diluída: pelo contrário, ela aparece contrastada pelo pano de fundo acadêmico, formado por um arranjo disciplinar e fragmentado do conhecimento, por unidades justapostas mas pouco dialogantes a que se chama de “disciplinas” ou “áreas científicas”. Dada essa transversalidade, a sustentabilidade ambiental no contexto da universidade diz respeito, tanto às comunidades internas como externas e, portanto, aos três tradicionais pilares da academia brasileira: ensino, pesquisa e extensão. No entanto, na universidade não existem apenas professores e alunos, mas também funcionários, gestores, decisores, todos eles habitantes simultâneos das comunidades interna e externa. Por outro lado, a universidade compartilha com qualquer empresa ou instituição os mesmos traços essenciais, desde a necessidade de administrar meios e recursos, negociação com bancos e fornecedores, geração de lixo, responsabilidade social. A universidade não é uma ilha isolada do mundo, mas o próprio reflexo da sociedade na qual existe e da qual retira seus princípios, seus valores, suas virtudes e seus defeitos. Tratar da inserção da EA neste contexto extravasa, pois, os limites dos muros da universidade e, ao mesmo tempo, recorda-lhe a necessidade de conscientizá-la, em todas as suas vertentes para assumir sua responsabilidade ambiental além da responsabilidade social que em muitos casos já assume, na medida do impacto, na sociedade e no meio ambiente, das práticas dos futuros profissionais titulados por uma graduação universitária.

É na assunção dessa responsabilidade que ressurge, na universidade brasileira, a importância de seus pilares tradicionais: o ensino, a pesquisa e a extensão; e, com eles, cada vez mais, também uma função-chave no mundo contemporâneo – construído sobre uma matriz complexa de organizações de muitos e variados tipos, do setor público como do privado – cuja relevância não pode ser mais preterida ou omitida: a Gestão. E, de acordo com as premissas da gestão contemporânea, um processo no qual todos os atores institucionais – e não apenas alguns – devem ser chamados para participar ativamente na concretização dos objetivos da universidade, na sua responsabilização socioambiental e no avanço do conhecimento para um saber que esteja efetivamente ao serviço da felicidade humana e de sua relação harmoniosa com a Natureza, da qual faz parte integrante.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARBAT, E. e GELI. A. M. (Eds.) **Ambientalización curricular de los estudios superiores: aspectos ambientales de las universidades**. Girona: Universitat de Girona, Servei de Publicacions, 2002.
- CARVALHO, E. B. de. **A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades catarinenses**. Salamanca, 1996. Tese (Doutorado em Pedagogia). Faculdade de Pedagogia da Universidad Pontificia de Salamanca.
- DEMAJOROVIC, J. **Sociedade de risco e responsabilidade socioambiental: perspectivas para a educação corporativa**. São Paulo: Editora Senac, 2003.
- DRUCKER, P. F. Management is practice. In: RODRIGUES, J. N. **Interview by Jorge Nascimento Rodrigues: the basic work and the foundations of management were laid by practitioners and not by academicians, repeats the most influent management writer of the last 60 years**. Disponível em www.gurusonline.tv/uk/conteudos/drucker4.asp. Acesso em 21-05-2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006. 33ª Ed.
- JACOBI, P. Educação e meio ambiente - transformando as práticas. In: **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Nº 0, novembro 2004. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004. p. 28 – 39.
- MILLENNIUM ECOSYSTEM ASSESSMENT. **Ecosystems and human well-being: Synthesis**. Washington, DC: Island Press, 2005. 155 p.
- MILLENNIUM ECOSYSTEM ASSESSMENT. **Living beyond our means: natural assets and human well-being – Statement form the board**. Washington, DC: Island Press, 2005. 28 p.
- MIZNE, O. A Educação como negócio. Em COLOMBO, S. S. (Org.). **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. P. 126-152.
- MORIN, E. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- ORTEGA Y GASSET, J. **Misión de la universidad**. Alicante: FUNDEUN / Universidad de Alicante, 1999.
- RAUEN, F. J. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: Editora Unisul, 2002.
- RIOJAS, J. A complexidade ambiental na universidade. In: LEFF, E. (Org.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez Editora / Edifurb, 2003. P. 217-240.
- RUPEA. Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis. **Relatório do projeto “Mapeamento da Educação Ambiental em instituições brasileiras de Educação Superior: elementos para discussão sobre políticas públicas”**. 2a. versão. São Carlos (SP) / Brasília: RUPEA / MEC, 2005. 134 p.
- SILVA, A. D. V. da. ; CAVALER, A. de C. ; BENEDET, K. ; DOERNER, M. R.; MARCOMIN, F. E. ; MENDONÇA, A. W. A educação ambiental na formação do pedagogo: uma experiência integrada na Unisul – Tubarão-SC. In: **Anais do IV Congresso Internacional de Educação: A educação nas fronteiras do humano**. Agosto-Setembro de 2005. S. Leopoldo, RS, Anais.
- SILVA, A. D. V. da. **Sustentabilidade e educação ambiental na gestão da universidade**. Tubarão, SC, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina.
- TOURAINÉ, A. **Podemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- UNESCO. **Tendências da educação superior para o século XXI – Anais da conferência mundial sobre o ensino superior realizada em Paris de 5 a 9 de outubro de 1998**. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999. 2ª Edição.
- UNESCO. **Synthesis report on trends and developments in higher education since the World Conference on Higher Education (1998-2003)**. Paris: UNESCO Publishing, 2003.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.